



FORMAR

B - LEARNING

**Diseño del Proceso Instruccional
para Fomentar la Autorregulación**

Coordinadores:

José Carlos Núñez
Celestino Rodríguez
Pedro Rosário

Dykinson, S.L.

FORMAR B – LEARNING:
Diseño del Proceso Instruccional para Fomentar la Autorregulación

JOSÉ CARLOS NÚÑEZ
Catedrático de Universidad. Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo.
ORCID: 0000-0002-9187-1201

CELESTINO RODRÍGUEZ
Catedrático de Universidad. Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo.
ORCID: 0000-0003-4137-4503

PEDRO ROSÁRIO
Catedrático de Universidad. Facultad de Psicología. Universidad de Minho.
ORCID: 0000-0002-3221-1916



Plan de Recuperación,
Transformación y Resiliencia



**Esta obra está bajo una licencia
Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional**



© Los autores

Editorial DYKINSON, S.L.
Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7047-117-0

Maquetación: Realizada por los autores

Índice

INTRODUCCIÓN.....	7
<i>José Carlos Núñez</i>	
<i>Celestino Rodríguez</i>	
<i>Pedro Rosário</i>	
Módulo A. Fundamentos Teórico-Prácticos para Diseñar y Evaluar el Aprendizaje Autorregulado en el aula.....	10
Capítulo 1. Comprender para Transformar.....	11
<i>Ellían Tuero-Herrero</i>	
<i>Estrella Fernández-Alba</i>	
<i>Marisol Cueli</i>	
<i>Amanda Abín</i>	
Capítulo 2. Planificar Estratégicamente en el Aula.....	18
<i>Natalia Suárez-Fernández</i>	
<i>Débora Areces</i>	
<i>Trinidad García</i>	
<i>Laura M. Cañamero</i>	
<i>Rebeca Cerezo</i>	
Capítulo 3. Monitorizar nuestro diseño, nuestra práctica y a nuestros estudiantes	34
<i>David Álvarez-García</i>	
<i>Claudia Flores</i>	
<i>Paloma González-Castro</i>	
<i>Zara Suárez</i>	
Capítulo 4. Autorreflexionar y evaluarnos en el aula	43
<i>Ana B. Bernardo</i>	
<i>María Esteban</i>	
<i>Antonio Cervero</i>	
<i>Tania Pasarín-Lavín</i>	

<i>Elena Blanco</i>	
Capítulo 5. Recopilar todo lo aprendido y aplicarlo en nuestra aula.....	51
<i>Claudia Flores</i>	
<i>Lucía Poladura</i>	
<i>Carlota Tielve</i>	
<i>Elena Cortina</i>	
<i>Débora Areces</i>	
Módulo B. Situaciones de Aprendizaje Autorreguladas: Buenas Prácticas en contextos reales.....	70
Capítulo 1. Modelo A de Situación de Aprendizaje Autorregulada.....	68
<i>Sara Álvarez Quesada</i>	
Capítulo 2. Modelo B de Situación de Aprendizaje Autorregulada.....	81
<i>Estefanía Armesto Perales</i>	
<i>Marta Alba García Álvarez</i>	
Capítulo 3. Modelo C de Situación de Aprendizaje Autorregulada.....	91
<i>Jairo Huerta Cambor</i>	
Capítulo 4. Modelo D de Situación de Aprendizaje Autorregulada.....	99
<i>Adrián Iglesias Veiga</i>	
Capítulo 5. Modelo E de Situación de Aprendizaje Autorregulada.....	105
<i>Sonia Isabel Rodríguez Cabrera</i>	
Capítulo 6. Modelo F de Situación de Aprendizaje Autorregulada.....	109
<i>Rocío Rosal Rodríguez</i>	
Epílogo	113
<i>José Carlos Núñez</i>	
<i>Celestino Rodríguez</i>	
<i>Pedro Rosário</i>	
Anexo: Cuestionario de Autoevaluación.....	115

INTRODUCCIÓN

José Carlos Núñez

Catedrático de Universidad. Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo.

ORCID: 0000-0002-9187-1201

Celestino Rodríguez

Catedrático de Universidad. Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo.

ORCID: 0000-0003-4137-4503

Pedro Rosário

Catedrático de Universidad. Facultad de Psicología. Universidad de Minho.

ORCID: 0000-0002-3221-1916

En los últimos años, el debate educativo ha puesto de relieve la necesidad de formar a estudiantes capaces de gestionar su propio aprendizaje. Esta demanda no solo responde a los cambios sociales y tecnológicos que transforman la manera en que aprendemos, sino también al compromiso pedagógico de promover una educación que dote al estudiantado de herramientas para desenvolverse con autonomía en contextos tan cambiantes.

El aprendizaje autorregulado, conceptualmente, se define como la capacidad del estudiante para planificar, supervisar y evaluar de forma activa su propio proceso de aprendizaje en un ciclo dinámico compuesto por tres grandes fases, que son planificación, ejecución y autorreflexión, donde cada fase interactúa con las otras en un proceso de mejora continua (Zimmerman, 2000; 2002). Esta competencia fomenta el desarrollo de una actitud más eficaz y estratégica ante el estudio y la literatura académica respalda ampliamente esta perspectiva, evidenciando que la enseñanza de estrategias de autorregulación favorece el crecimiento de habilidades metacognitivas, cognitivas, motivacionales y emocionales, todas ellas esenciales para potenciar la autonomía del estudiantado (Cerezo et al., 2019; Dignath & Büttner, 2008; Manalo et al., 2017; entre otros).

El aprendizaje autorregulado mantiene además una estrecha vinculación con la competencia de aprender a aprender, considerada un pilar clave para nuestro actual sistema educativo (Gargallo et al., 2020), según se reconoce en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación

Primaria, donde se prescribe la necesidad de desarrollar la competencia para aprender a aprender a lo largo de la Educación Primaria (Olid-Luque et al., 2024). Así, se espera que, al finalizar esta etapa, el estudiantado sea capaz de valorar el esfuerzo y el compromiso personal como medios para mejorar su aprendizaje, adoptar una actitud crítica a través de procesos de reflexión guiada, planificar objetivos de aprendizaje, aplicar estrategias de autorregulación de manera consciente y participar activamente en procesos de autoevaluación y coevaluación, reconociendo sus propias fortalezas y áreas de mejora y sabiendo cuándo y cómo solicitar ayuda.

Sin embargo, tanto la investigación como la experiencia en el aula revelan la paradoja de que enseñar estrategias de autorregulación no garantiza automáticamente su transferencia al éxito académico (Jansen et al., 2019; Núñez et al., 2022). Parte del estudiantado puede llegar a conocer diversas técnicas autorreguladoras sin integrarlas de forma efectiva en su práctica diaria, donde factores como la baja autoeficacia o la falta de percepción de utilidad de las estrategias (Bandura, 1997; Cerezo et al., 2019) pueden explicar esta situación. Dicha realidad pone de manifiesto que el verdadero reto no reside únicamente en enseñar estrategias, sino en crear contextos instruccionales que fomenten y sostengan su uso. Tal como subrayan las investigaciones recientes, la combinación de instrucción guiada, retroalimentación continua y el diseño de tareas que exijan el uso estratégico del conocimiento mejora ampliamente la capacidad de cada estudiante para regular su propio aprendizaje en diferentes dominios curriculares (Benick et al., 2021; Dignath & Veenman, 2021).

Partiendo de esta convicción, nace el proyecto **FORM(AR)**, dirigido a ofrecer al profesorado en activo una formación específica para diseñar entornos de aprendizaje que favorezcan la autorregulación de su estudiantado, a través del diseño de experiencias de enseñanza más conectadas con la realidad escolar. Para ello, su itinerario formativo se estructura en dos fases complementarias. La primera fase, en modalidad e-learning, proporciona una base teórica sobre los factores cognitivos, motivacionales y emocionales implicados en el aprendizaje autorregulado. En ella, el profesorado adquiere conocimientos clave para identificar, enseñar y promover estrategias autorreguladoras en su alumnado. La segunda fase, de modalidad b-learning, constituye el núcleo práctico de la propuesta y es en la que se centra este manual. Durante esta etapa, se guía al profesorado en el diseño, implementación y evaluación de situaciones de aprendizaje autorregulado dentro de su propia práctica docente. A través de actividades tutorizadas y procesos de retroalimentación formativa, los docentes tienen la oportunidad de trasladar a sus aulas los principios de la autorregulación, favoreciendo que su estudiantado planifique con autonomía, monitorice sus propios progresos y reflexione críticamente sobre su aprendizaje.

En definitiva, el proyecto parte de una convicción clara de que, para lograr aprendizajes verdaderamente significativos, es necesario que exista una enseñanza que lo haga posible, con un profesorado que no se limite a transmitir contenidos, sino que desarrolle habilidades que le permitan convertirse en facilitadores de contextos activos, autorregulados y favorecedores de aprendizaje autónomo.

REFERENCIAS

Benick, M., Dörrenbächer-Ulrich, L., Weißenfels, M., & Perels, F. (2021). Fostering Self-Regulated Learning in Primary School Students: Can Additional Teacher Training

- Enhance the Effectiveness of an Intervention? *Psychology Learning & Teaching*, 20(3), 324-347. <https://doi.org/10.1177/14757257211013638>
- Cerezo, R., Fernández, E., Amieiro, N., Valle, A., Rosário, P., & Núñez, J. C. (2019). The mediating role of self-efficacy and perceived usefulness between strategy knowledge and its use. *Revista de Psicodidáctica*, 24, 1-8. <http://doi.org/10.1016/j.psicoe.2018.09.001>
- Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students: A meta-analysis on intervention studies at elementary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3, 231–264. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9029-x>
- Dignath, C., & Veenman, M. V. J. (2021). The role of direct strategy instruction and indirect activation of self-regulated learning—Evidence from classroom observation studies. *Educational Psychology Review*, 33(2), 489–533. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09534-0>
- Gargallo López, B., Pérez-Pérez, C., García-García, F. J., Giménez Beut, J. A., & Portillo Poblador, N. (2020). La competencia aprender a aprender en la universidad: propuesta de modelo teórico. *Educación XXI*, 23(1), 19–44. <https://doi.org/10.5944/educXXI.23367>
- Jansen, R. S., van Leeuwen, A., Janssen, J., & Jak, S. (2019). Self-regulated learning partially mediates the effect of self-regulated learning interventions on achievement in higher education: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 100292. <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100292>
- Manalo, E., Uesaka, Y., & Chinn, C. A. (Eds.). (2017). *Promoting spontaneous use of learning and reasoning strategies: Theory, research, and practice for effective transfer*. Routledge.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*. *Boletín Oficial del Estado*, 52, 1–119. <https://www.boe.es/boe/dias/2022/03/02/pdfs/BOE-A-2022-3296.pdf>
- Núñez, J. C., Tuero, E., Fernández, E., Añón, F. J., Manalo, E., & Rosário, P. (2022). Effect of interventions in self-regulation strategies on academic performance in elementary school: Study of the mediating effect of self-regulatory activity. *Revista de Psicodidáctica*, 27(1), 9–20. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2021.09.001>
- Olid-Luque, M., Ayllón-Salas, P., Arco-Tirado, J., & Fernández-Martín, F. D. (2024). Impact of Self-Regulated Learning Programs in Primary Education: A Systematic Review. *Psychology in the Schools*, 62(3), 734-755. <https://doi.org/10.1002/pits.23352>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–41). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

MÓDULO A.

**FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁCTICOS PARA DISEÑAR Y EVALUAR
EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN EL AULA**

CAPÍTULO 1. COMPRENDER PARA TRANSFORMAR

Claves de la autorregulación y punto de partida en el aula

Exploramos qué es el aprendizaje autorregulado, por qué es clave en la Educación Primaria y cómo identificar el punto de partida de nuestro alumnado y de nuestra práctica docente. Una mirada inicial que nos permite tomar conciencia antes de actuar.

Elián Tuero-Herrero

Profesora Titular de Universidad. Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo.

ORCID: 0000-0002-5988-5996

Estrella Fernández-Alba

Profesora Contratada Doctora. Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo.

ORCID: 0000-0003-1226-5615

Marisol Cueli

Profesora Titular de Universidad. Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo.

ORCID: 0000-0002-4662-0534

Amanda Abín

Profesora Ayudante Doctora. Facultad Padre Ossó. Universidad de Oviedo.

ORCID: 0000-0002-7828-4811

QUÉ TE VAS A ENCONTRAR EN ESTE CAPÍTULO

- *¿Qué entendemos por aprendizaje autorregulado?*
- *¿Por qué es clave el aprendizaje autorregulado en primaria?*
- *La instrucción docente como pilar para la autorregulación*
- *Punto de partida: reflexionar sobre nuestra aula y nuestra práctica*
- *Referencias*

1. CLAVES DE LA AUTORREGULACIÓN Y PUNTO DE PARTIDA EN EL AULA

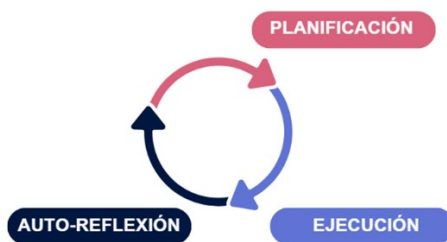
Como docentes de Educación Primaria sabemos que comprender el proceso de aprendizaje de nuestro estudiantado es el primer paso para transformar nuestra práctica. El aprendizaje autorregulado aparece aquí como una clave fundamental, porque es el proceso por el cual las y los estudiantes gestionan activamente su propio aprendizaje, estableciendo metas, monitorizando su progreso y reflexionando sobre sus resultados. En este primer módulo, revisaremos qué es el aprendizaje autorregulado, por qué es crucial en la Educación Primaria y cómo identificar el punto de partida tanto del grupo-clase como de nuestra práctica docente en relación con este enfoque.

1.1. ¿Qué Entendemos por Aprendizaje Autorregulado?

Cuando hablamos de aprendizaje autorregulado, nos estamos refiriendo a un proceso cíclico en el que el estudiantado asume un papel activo y consciente en la gestión de su propio aprendizaje (Zimmerman, 2015). Uno de los modelos más conocidos y utilizados para entender cómo ocurre este proceso es el Modelo Cíclico de Zimmerman, que se organiza en tres grandes fases (Figura 1). En términos sencillos, se trata de pensar antes, durante y después de realizar una tarea. Las fases que componen este modelo son:

Figura 1.

Fases del Modelo de Aprendizaje Autorregulado de Zimmerman (2015)



1.1.1. Planificación

Es el momento previo a la tarea, en el que el aprendiz se plantea qué va a hacer y cómo lo va a lograr. Supone analizar la tarea, fijar metas de aprendizaje y planificar estrategias para alcanzarlas. Un ejemplo en el aula sería cuando invitamos a nuestro grupo de estudiantes a definir qué espera aprender de una actividad y a trazar un plan sencillo para conseguirlo.

1.1.2. Ejecución

Corresponde al durante de la tarea. Aquí el estudiante pone en práctica las estrategias planificadas y supervisa su propio desempeño a medida que avanza, lo que implica mantener la concentración, aplicar estrategias y ajustar la acción según sea necesario.

Para ello, va observando cómo progresa, controla su comportamiento (autocontrol) y registra información sobre cómo le está yendo (autoobservación). Como docentes, podemos notar esta fase cuando vemos a nuestros estudiantes autorregularse: por ejemplo, un niño que se da cuenta de que se está distraendo y decide cambiar de lugar para concentrarse, o una niña que revisa si su escritura sigue las pautas dadas.

1.1.3. Autorreflexión

Es la etapa posterior a la acción, en la que el aprendiz piensa después de realizar la tarea. Consiste en reflexionar sobre cómo ha resultado el trabajo y por qué, contrastando sus resultados con los objetivos iniciales. Esta fase conlleva un autojuicio (evaluar el propio desempeño frente a un criterio) y una autorreacción (reacción afectiva de ajuste tras evaluar, como sentir satisfacción por el logro o identificar en qué mejorar para la próxima vez). En el aula, esta fase se manifiesta cuando, tras una actividad, damos espacio para que el estudiantado comparta cómo se sintió, qué aprendió y qué haría diferente si volviera a empezar. Esa reflexión final cierra el ciclo de la autorregulación y sienta las bases para mejorar en la siguiente tarea.

Asimismo, estas tres fases no son aisladas, sino partes interrelacionadas de un ciclo continuo: lo que se aprende en la autorreflexión alimenta nuevas planificaciones y así sucesivamente. Al fomentar que nuestros aprendices transiten conscientemente por este ciclo, estamos potenciando su autonomía en el aprendizaje (Fernández-Martín et al., 2022). Un estudiante que gradualmente aprende a fijarse pequeñas metas, a supervisar cómo va y a evaluar sus resultados conscientemente, es un estudiante que está desarrollando herramientas para aprender a aprender de por vida.

1.2. ¿Por qué es Clave el Aprendizaje Autorregulado en Primaria?

Durante la Educación Primaria sentamos las bases de las habilidades para toda la vida. El aprendizaje autorregulado es crucial porque forma parte esencial de la competencia para aprender a aprender, reconocida internacionalmente como una de las competencias clave del siglo XXI (Comisión Europea, 2019). Cuando enseñamos autorregulación, no solo estamos ayudando al estudiantado a mejorar en una asignatura concreta, sino que les estamos dando estrategias para enfrentarse a nuevos retos, adaptarse a distintas situaciones y seguir aprendiendo de manera autónoma en una sociedad que evoluciona constantemente. En este contexto, se necesitan personas metacognitivas y capaces de gestionar su propio aprendizaje de forma flexible. En otras palabras, la autorregulación empodera al estudiantado para tomar control de su proceso educativo, lo cual redundará en mejores aprendices. Además, investigaciones recientes proponen que “aprender a aprender” es un constructo multidimensional que integra componentes cognitivos, metacognitivos y motivacionales directamente ligados a la autorregulación (Gargallo et al., 2020). Un estudiante autorregulado sabe cómo aprender de forma eficaz: planifica su estudio, aplica estrategias, se motiva para persistir y reflexiona sobre cómo mejorar.

1.3. La Instrucción Docente Como Pilar para la Autorregulación

La autorregulación no surge espontáneamente en el aula, necesita modelado, acompañamiento y enseñanza explícita. Aquí es donde entramos los docentes, como facilitadores y guías. La investigación educativa ha demostrado que la instrucción del profesorado es fundamental para que el estudiantado aprenda a usar estrategias autorreguladoras de forma efectiva (Dignath & Veenman, 2021). En la práctica, esto significa que debemos enseñar de manera intencional cómo planificar, cómo monitorear y cómo reflexionar. Por ejemplo, podemos modelar la planificación pensando en voz alta:

Antes de empezar esta tarea, veamos qué nos pide y cómo podríamos resolverlo. Primero vamos a fijarnos una meta: ¿qué resultado queremos obtener? Ahora pensemos una estrategia...

Al hacer esto, estamos mostrando a nuestros estudiantes el proceso de planificación. Del mismo modo, durante las actividades, podemos incluir pausas de monitorización:

Vamos a detenernos un momento y a revisar cómo vamos. ¿Hemos entendido lo que estamos haciendo? ¿Necesitamos ajustar algo? ¿Necesitamos ayuda?

Y tras la tarea, dedicar unos minutos a la autorreflexión guiada:

¿Qué ha ido bien durante la tarea? ¿Qué parte ha sido más difícil? ¿Qué podemos mejorar para la próxima vez?

Todo esto forma parte de una instrucción metacognitiva que va entrenando al estudiantado en los pasos de la autorregulación. Como docentes de Primaria sabemos adaptar nuestras explicaciones al nivel de desarrollo de nuestro alumnado. En autorregulación, esa adaptación es crucial: no basta con dar indicaciones genéricas como “estudia más” o “concéntrate mejor”, sino que es necesario enseñar estrategias concretas. Por ejemplo, en una actividad de comprensión lectora, podemos enseñar al estudiantado a hacerse preguntas mientras lee (monitoreo) y luego resumir lo leído (autorreflexión); en una clase de ciencias, podemos mostrar cómo formular una hipótesis antes de un experimento (planificación) y cómo registrar observaciones durante el proceso (monitoreo). Estas instrucciones específicas permiten que el estudiantado incorpore gradualmente estas prácticas autorreguladoras en su repertorio habitual.

Esto significa que enseñar autorregulación no es una actividad extra desconectada del currículo, sino que debe entretorse con las actividades de cada materia. De este modo, logramos un doble objetivo: el alumnado aprende contenidos y simultáneamente aprende a regular su proceso de aprendizaje. La evidencia sugiere que este enfoque integrado es el más efectivo para que la autorregulación se desarrolle y perdure (Benick et al., 2021). Pensemos que nuestro estudiantado difícilmente aprenderá a autorregularse solo con teoría; en cambio, si lo practica en asignatura tales como: matemáticas, lengua, ciencias, etc., seguramente interiorizará de forma más significativa estas habilidades. Aquí nuestro rol es decisivo: somos los principales propiciadores de que la autorregulación ocurra.

1.4. Punto de Partida: Reflexionar sobre Nuestra Aula y Nuestra Práctica

Antes de lanzarnos a aplicar estrategias y rediseñar nuestras clases, merece la pena detenernos un momento y mirar dónde estamos. Cada grupo tiene sus particularidades y, cada docente, sus propias formas de hacer. Por eso, identificar el punto de partida es clave si queremos avanzar con sentido.

Empecemos por el estudiantado:

¿Qué nivel de autorregulación muestran nuestros estudiantes? ¿Suelen marcarse metas cuando inician una tarea? ¿Tienen costumbre de planificar y organizarse antes de empezar? ¿Durante el trabajo, se dan cuenta de si van bien o si necesitan modificar algo? ¿Piden ayuda cuando la necesitan? ¿Y después de terminar, se paran a pensar cómo les ha ido, qué les ha resultado difícil o qué harían diferente la próxima vez?

A veces, al observar con atención, descubrimos pequeñas señales de autorregulación que ya están ahí. Otras veces, detectamos que necesitan mucho acompañamiento para empezar a recorrer ese camino.

Y también está nuestra parte:

¿Hasta qué punto integramos la autorregulación de forma intencionada en nuestra enseñanza? ¿Damos espacio en clase para que el grupo planifique, monitoree y reflexione? ¿Modelamos esos procesos o damos por hecho que ya los conocen?

Esta mirada hacia dentro no busca culpables, sino una toma de conciencia del punto en el que estamos. Todas y todos tenemos fortalezas y también áreas que podemos reforzar. Tomarnos este tiempo para mirar dónde estamos nos permite dar los siguientes pasos con mayor seguridad. En definitiva, esta mirada reflexiva es también un acto de autorregulación docente. Planificamos, observamos, analizamos y, desde ahí, tomamos decisiones sobre nuestra propia práctica docente. Porque comprender dónde estamos es el primer paso para transformar.

REFERENCIAS

- Benick, M., Dörrenbächer-Ulrich, L., Weißenfels, M., & Perels, F. (2021). Fostering self-regulated learning in primary school students: Can additional teacher training enhance the effectiveness of an intervention? *Psychology Learning & Teaching*, 20(3), 324–347. <https://doi.org/10.1177/14757257211013638>
- Dignath, C., & Veenman, M. V. J. (2021). The role of direct strategy instruction and indirect activation of self-regulated learning—evidence from classroom observation studies. *Educational Psychology Review*, 33(2), 489–533. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09534-0>
- European Commission. (2019). *Key Competences for Lifelong Learning*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>

- Fernández-Martín, F. D., Arco-Tirado, J. L., & Hervás-Torres, M. (2022). The impact of a peer-tutoring program to improve self-regulated learning. *Anales de Psicología*, 38(1), 110–118. <https://doi.org/10.6018/analesps.483211>
- Gargallo, B., García, F. J., López, I., Jiménez, M. A., & Moreno, S. (2020). The learning to learn competence: An assessment of a theoretical model. *Revista Española de Pedagogía*, 78(276), 187–211. <https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-05>
- Zimmerman, B. J. (2015). Self-regulated learning: Theories, measures, and outcomes. In J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (pp. 541–546). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26060-1>

CAPÍTULO 2. PLANIFICAR ESTRATÉGICAMENTE EN EL AULA

Claves de la autorregulación en una situación de aprendizaje

Entramos en la fase de planificación desde el modelo de autorregulación. Aprendemos a diseñar Situaciones de Aprendizaje que integren metas claras, estrategias adecuadas y un enfoque motivador y realista, adaptado a las necesidades de cada grupo.

Natalia Suárez-Fernández

Profesora Contratada Doctora. Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo.

ORCID: 0000-0002-3812-8574

Débora Areces

Profesora Titular de Universidad. Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo.

ORCID: 0000-0002-9262-0623

Trinidad García

Profesora Titular de Universidad. Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo.

ORCID: 0000-0001-6012-7159

Laura M. Cañamero

Profesora Sustituta LOSU. Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo.

ORCID: 0000-0001-5828-004X

Rebeca Cerezo

Catedrática de Universidad. Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo.

ORCID: 0000-0002-2253-106X

QUÉ TE VAS A ENCONTRAR EN ESTE CAPÍTULO

- *¿Cómo aplicar estrategias de planificación en el aula?*
- *¿Cómo Comenzar a Elaborar una Situación de Aprendizaje Basada en la Autorregulación del Aprendizaje?*
- *Contextualización del alumnado*
- *¿Como Conectar las Estrategias de Autorregulación con los Elementos Curriculares?*
- *Metodología*
- *Tipos de agrupamiento*
- *Secuencia didáctica*
- *Evaluación*
- *Referencias*

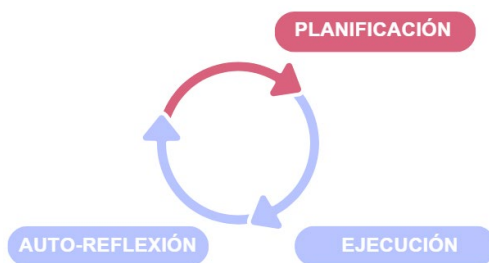
1. CLAVES DE LA AUTORREGULACIÓN EN UNA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

1.1. ¿Cómo Aplicar Estrategias de Planificación en el Aula?

La **planificación** es la fase inicial del aprendizaje autorregulado en la que el estudiantado, antes de ponerse manos a la obra, reflexiona sobre lo que tiene que hacer y cómo va a hacerlo (Figura 1).

Figura 1.

Fases del Modelo de Aprendizaje Autorregulado de Zimmerman (2015)



En este momento previo, analiza la tarea, valora su propia capacidad para llevarla a cabo con éxito y se fija objetivos (Panadero & Alonso-Tapia, 2014). Por ejemplo, si una clase de Primaria recibe el encargo de realizar un pequeño proyecto de clase, cada estudiante comienza por comprender los objetivos:

*¿Debo investigar sobre el tema propuesto? ¿Puedo estructurar la información en carteles o esquemas?
¿Debo llegar a alguna conclusión?*

Este análisis de la tarea ayuda a descomponer el trabajo en partes manejables (investigar, diseñar, exponer) y a delimitar las metas que se quieren alcanzar en cada parte. Al mismo tiempo, el aprendiz considera sus recursos y conocimientos previos:

¿Qué sé ya sobre el tema propuesto? ¿Dónde puedo buscar información? ¿Cuánto tiempo necesitaré?

Este proceso de planificación previa permite desarrollar un plan personal de acción antes de iniciar efectivamente la tarea en clase (Zimmerman & Moylan, 2009). Ahora bien, la planificación no solo consiste en entender la tarea en términos prácticos, sino también en gestionar cómo se siente el estudiante frente a ella. Las creencias motivacionales juegan un papel fundamental en esta fase inicial (Nota et al., 2004). Si un estudiante cree que es capaz de hacer un buen proyecto (alta autoeficacia), es más probable que aborde el trabajo con entusiasmo y perseverancia. Del mismo modo, si percibe que la actividad tiene valor e interés (por ejemplo, le fascina el tema del proyecto porque conecta con su día a día), estará más motivado para esforzarse. Por el contrario, un estudiante que duda de sus capacidades, con ideas como “esto se me da mal”, o que no encuentra sentido a la tarea, probablemente

planifique de forma superficial o pierda pronto la motivación. Como docentes, debemos ser conscientes de estos aspectos, para ayudar a nuestros estudiantes a cultivar una mentalidad positiva, mostrarles la relevancia de lo que van a aprender y convencerles de que, con las estrategias adecuadas, pueden lograrlo. Por ejemplo, el docente puede recordar a su grupo, ante el ejemplo del proyecto de clase, algún éxito previo, para reforzar la confianza:

¿Os acordáis de lo bien que salió el proyecto del año pasado? Seguro que podéis hacer un gran trabajo de nuevo.

Así, fortalece las creencias positivas hacia la tarea antes de empezar. Dentro de esta fase de planificación, según Zimmerman (1989), dos acciones concretas destacan, el **establecimiento de metas** y la **planificación de estrategias**. Establecer metas significa decidir qué se quiere lograr exactamente. En el contexto escolar, esto puede traducirse en que el estudiante se proponga objetivos específicos que guíen su trabajo, por ejemplo:

Quiero completar la investigación sobre la tarea para el miércoles; Quiero conseguir que el cartel tenga al menos tres ideas claras.

La planificación de estrategias, por su parte, implica escoger cómo alcanzar esas metas, por ejemplo:

Primero voy a buscar información en libros de la biblioteca y luego en Internet; Voy a repartir la tarea con mi compañero.

Desde edades muy tempranas, los niños pueden aprender a organizarse de manera sencilla, siendo la elaboración de listas de pasos o el subrayado de la información esencial en un texto ejemplos de ello. Imaginemos a Carla, una alumna de 5.º de Primaria, que al comenzar un proyecto sobre el cuidado del agua decide salir a su barrio para fotografiar fuentes públicas y hablar con los vecinos. Su compañero Daniel, en cambio, prefiere buscar artículos en Internet con la ayuda de su madre. Ambos están poniendo en práctica la autorregulación durante la planificación, porque han entendido la tarea, se han fijado objetivos claros y han elegido estrategias que encajan con sus intereses y fortalezas.

Es importante resaltar que una buena planificación inicial sienta las bases para un aprendizaje más eficaz, porque cuando los estudiantes analizan la tarea y planifican con antelación, no solo organizan mejor su tiempo y recursos, sino que también se sienten más dueños de su aprendizaje. Incluso en Primaria, fomentar estos hábitos puede marcar la diferencia, porque los niños aprenden a pensar antes de actuar, a hacerse preguntas sobre lo que van a hacer y por qué, y a visualizar el camino para lograr sus objetivos. Y aunque no siempre lo harán de manera perfecta, porque la autorregulación se desarrolla gradualmente, cada intento es valioso.

El papel del docente aquí es guiarlos en ese proceso. Podemos modelar cómo planificar:

Vamos a leer juntos el enunciado y subrayar las partes importantes, ¿qué nos pide exactamente?

Ofrecer andamiajes como plantillas o agendas para anotar pasos:

Vamos a abrir la agenda y a anotar los pasos para hacer el trabajo de clase; Vamos a ir señalando en la plantilla cada paso que vayamos completando de la tarea.

y, sobre todo, animar y orientar a quien se atasque:

Si te atascas, ¡no pasa nada! Es parte del proceso:

- 1. Puedes levantar la mano y pedirme ayuda.*
- 2. También puedes volver a mirar tu plantilla de pasos.*
- 3. Piensa, ¿qué paso toca ahora?*
- 4. Seguro que ente tú, tus compañeros y yo encontramos una buena solución. ¡Lo importante es no rendirse!*

Poco a poco, nuestros aprendices irán ganando autonomía y confianza para regular su propio aprendizaje.

Teniendo clara la teoría de la fase de planificación, surge la pregunta de ¿cómo aplicamos todo esto en la planificación real de nuestras clases? Es aquí donde entra en juego la Situación de Aprendizaje, la herramienta de planificación docente que nos permite diseñar tareas y actividades significativas integrando estos principios. La Situación de Aprendizaje es, esencialmente, un documento estructurado donde el profesor plasma desde la intención pedagógica inicial hasta la evaluación final, pasando por la contextualización del grupo, los objetivos curriculares, las actividades propuestas y mucho más. A diferencia de la antigua unidad didáctica, la Situación de Aprendizaje pone un fuerte acento en conectar el aprendizaje con los intereses y la realidad del estudiantado e incorporar enfoques como el trabajo competencial y, en nuestro caso, la autorregulación. Veamos cómo cada apartado de esta plantilla se puede cumplimentar desde un enfoque de aprendizaje autorregulado, de modo que la teoría cobre vida en la práctica diaria del aula.

1.2. ¿Cómo Comenzar a Elaborar una Situación de Aprendizaje Basada en la Autorregulación del Aprendizaje?

Como encabezado de la Situación de Aprendizaje se recomienda comenzar con una serie de datos breves que contextualicen el diseño (Figura 2):

Figura 2.

Elemento de la Situación de Aprendizaje

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE: "Título"			
Etapa		Curso	
Área		Temporalización	
Relación interdisciplinaria entre áreas			
Relación con Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 2030			
Relación con Planes y Programas del Centro			
Relación con Modelo de Autorregulación		Qué fases del modelo de autorregulación se trabajan	

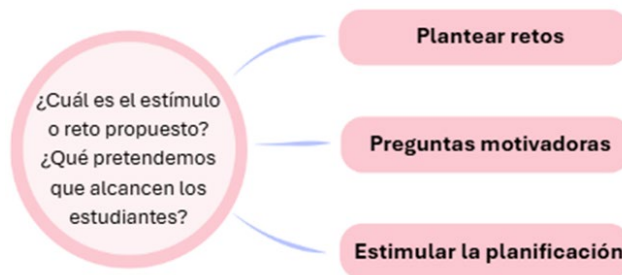
Empezamos el diseño eligiendo un título atractivo y motivador, que despierte la curiosidad de nuestros aprendices. Después, especificamos la etapa, el curso, el área y la temporalización prevista, que generalmente oscila entre tres días y un mes. A continuación, indicamos las posibles conexiones con otras áreas, ya que es recomendable establecer vínculos interdisciplinarios que enriquezcan el aprendizaje. Asimismo, es necesario vincular la propuesta con alguno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y con algún plan o programa del centro. En nuestro caso, además, detallaremos cómo se relaciona nuestro diseño con el Modelo de Autorregulación. Éste último punto es el más importante para nosotros, porque vamos a decidir si nos centraremos en alguna de las fases del modelo o si abordamos el modelo de forma integral, promoviendo un proceso de aprendizaje autorregulado completo.

1.3. Intención Educativa de la Situación de Aprendizaje

El documento de la Situación de Aprendizaje continúa definiendo la intención educativa, es decir, el propósito general o el reto que vamos a plantear al alumnado (Figura 3):

Figura 3.

Intención educativa de la Situación de Aprendizaje



Desde la perspectiva de la autorregulación, conviene redactar esta intención de forma que despierte la curiosidad y deje claros los objetivos a lograr, tanto para el docente

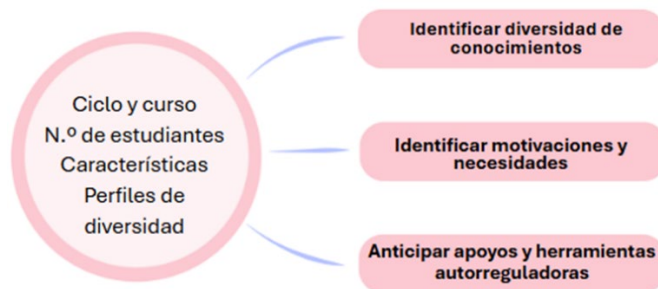
como para los aprendices. Más que un mero enunciado de contenidos, la intención educativa se puede plantear como una pregunta desafiante o un problema que resolver, invitando al grupo a analizar la tarea desde el principio. Por ejemplo, en lugar de “Aprenderemos los planetas del sistema solar”, podríamos enmarcar la Situación de Aprendizaje con una cuestión motivadora: “¿Qué necesitamos saber para diseñar una misión espacial que explore un planeta lejano?”. Esta formulación no solo establece el objetivo educativo de manera atractiva, sino que actúa como estímulo para la planificación, porque los estudiantes entienden cuál es la meta final y empiezan a pensar qué necesitarán hacer para alcanzarla. Una intención educativa bien planteada, por tanto, conecta con las **metas** de la fase de planificación, pues deja entrever qué se espera lograr, y alimenta las **creencias motivacionales** positivas al presentar el aprendizaje como un reto relevante y alcanzable. El docente, al definir este apartado, está dando el primer paso para que la Situación de Aprendizaje incorpore la autorregulación, ya que está comunicando una visión clara que el alumnado podrá hacer suya y planificar en torno a ella.

1.4. Contextualización del Alumnado

A continuación, la plantilla nos pide una contextualización del alumnado, donde describimos las características del grupo, como el curso, el número de estudiantes, sus características básicas y la diversidad presente en el aula (Figura 4):

Figura 4.

Características del alumnado



¿Cómo encaja aquí el enfoque autorregulado? Conocer a nuestros estudiantes es clave para anticipar cómo afrontarán la tarea y qué apoyos necesitarán para autorregularse. Al cumplimentar este apartado, el docente reflexiona sobre el punto de partida del alumnado, sus conocimientos previos sobre el tema, su nivel de autonomía, sus motivaciones e incluso las posibles barreras (por ejemplo, si hay alumnos con dificultades de aprendizaje, con baja motivación académica o, al contrario, muy aventajados que necesiten ampliación). Toda esta información permitirá luego ajustar la planificación. Siguiendo con el ejemplo, supongamos que en nuestra clase de Primaria hay varios niños muy interesados por el universo porque han visto documentales o tienen libros sobre el espacio en casa, pero también otros que apenas conocen los nombres de los planetas.

Además, quizás haya un alumno con necesidades educativas especiales que requiere apoyos visuales y explicaciones muy concretas. Al escribir la contextualización, dejaríamos constancia de estos datos:

Grupo de 25 estudiantes de 5.º de Primaria, con niveles variados de conocimiento sobre el sistema solar; algunos muestran un interés inicial elevado por el tema, mientras que otros parten de una familiaridad muy básica. Se observa diversidad en la autonomía: la mayoría trabaja bien en equipo con algo de guía, aunque algunos alumnos necesitan orientaciones más explícitas para organizarse. El grupo incluye a un alumno con TEA que requiere estructura clara y apoyos visuales.

Esta descripción nos sirve de guía para todo lo que viene después. Desde la perspectiva de la autorregulación, estamos identificando quiénes quizá necesiten más ayuda para planificar (por ejemplo, esos aprendices que requieren pautas más explícitas) o qué aspectos motivacionales debemos reforzar (quizá despertar la curiosidad de quienes aún no se sienten atraídos por el tema mostrando el impacto real de la exploración espacial). En resumen, la contextualización no es solo un trámite descriptivo, sino la base para personalizar la enseñanza y asegurar que todos los estudiantes, con sus diferencias, puedan involucrarse en el proceso autorregulado que vamos a diseñar.

1.5. ¿Cómo Conectar las Estrategias de Autorregulación con los Elementos Curriculares?

Tras entender a quiénes enseñamos, debemos conectar nuestro plan con el currículo oficial, especificando las competencias, criterios de evaluación, descriptores del perfil de salida y saberes básicos que abordaremos en la Situación de Aprendizaje. En el caso del profesorado de Educación Primaria del Principado de Asturias, debe recurrir al Anexo 1 del Decreto 57/2022, de 5 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la educación Primaria en el Principado de Asturias. Selecciona las competencias específicas, criterios de evaluación y descriptores del área o áreas implicadas en su diseño de Situación de Aprendizaje, así como los saberes básicos que se pretenden ejercitar, plasmándolos en un formato similar al siguiente (Figura 5):

Figura 5.

Elementos Curriculares de la Situación de Aprendizaje

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	DESCRIPTORES DEL PERFIL DE SALIDA
SABERES BÁSICOS		

Aunque a primera vista este apartado parezca puramente burocrático, en realidad tiene una relación directa con la autorregulación a través del establecimiento de metas educativas concretas. Cuando el docente selecciona, por ejemplo, una competencia específica y unos criterios de evaluación relacionados, está definiendo con precisión qué se espera que el estudiantado aprenda y demuestre. Esto equivale a marcar el camino de toda la Situación de Aprendizaje, tanto para el profesor como para los estudiantes. Un aprendiz difícilmente puede autorregular su aprendizaje si desconoce cuáles son los objetivos o qué criterios se usarán para valorar su trabajo.

Por ello, al redactar este apartado, debemos procurar que estos objetivos curriculares sean comprensibles y transparentes para los niños. En la práctica de aula, esto se traducirá en explicar a nuestros aprendices, con palabras sencillas, cuáles son las metas de aprendizaje de la unidad:

¿Qué queremos conseguir con este proyecto? ¿Que sepáis cómo es el sistema solar, qué características tiene cada planeta y cómo podríamos preparar una misión espacial para explorar uno de ellos.

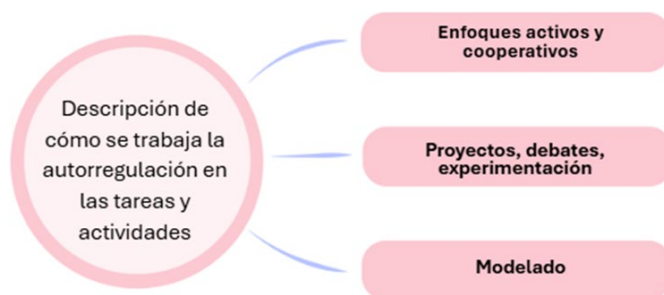
De esta forma, las competencias y criterios dejan de ser solo texto en un documento administrativo y pasan a convertirse en metas visibles para los estudiantes, alineadas con la fase de planificación, donde todos sabemos hacia dónde vamos y podemos planificar en consecuencia. Además, vincular la Situación de Aprendizaje con los descriptores del perfil de salida (esas grandes orientaciones de qué debe lograr el aprendiz al finalizar la etapa) da un sentido aún más claro al propósito, lo que puede reforzar la motivación al mostrar la relevancia a largo plazo de lo que están aprendiendo.

1.6. Metodología

Con la intención definida, el contexto aclarado y las metas curriculares establecidas, el siguiente paso en la plantilla es describir la metodología que vamos a emplear y cómo atenderemos la diversidad de manera integral (Figura 6):

Figura 6.

Metodología para incluir el Aprendizaje Autorregulado



Estos elementos son el cómo vamos a llevar a cabo la Situación de Aprendizaje y aquí las posibilidades de fomentar la autorregulación son muchas. En esta sección, el

docente explica de forma general cuáles serán las formas de trabajo y enfoque pedagógico, por ejemplo: aprendizaje cooperativo, aprendizaje por proyectos, rincones de trabajo, experimentación práctica, etc.

Integrar la autorregulación en la metodología significa planificar estrategias didácticas que den al estudiante un papel activo y le obliguen a poner en juego sus habilidades de planificación, ejecución y autorreflexión. Siguiendo nuestro ejemplo, podríamos optar por una metodología de aprendizaje por proyectos donde, desde el principio, se invite al grupo a tomar decisiones sobre el producto final:

¿Diseñarán una maqueta del sistema solar, planificarán una misión espacial imaginaria, crearán una guía para futuros astronautas?

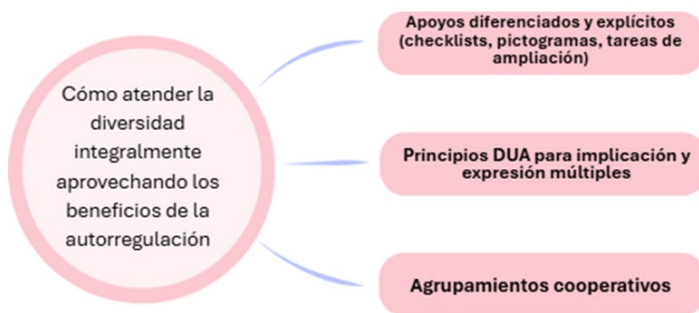
Esta metodología basada en proyectos, combinada con momentos de aprendizaje cooperativo, permite que los aprendices discutan entre ellos cómo abordar la tarea, repartan roles y se ayuden mutuamente a seguir adelante; es decir, practiquen la autorregulación de manera colectiva. Al describirlo en la plantilla, el docente puede resaltar precisamente eso:

Se empleará una metodología activa basada en aprendizaje por proyectos, de modo que el alumnado participe en la planificación de las acciones a realizar (por ejemplo: decidir en asamblea qué tipo de misión espacial quieren diseñar y qué deben investigar para lograrlo) y en la evaluación de sus resultados. A lo largo del proyecto se integrarán momentos de reflexión en grupo para que el grupo valore su progreso y dificultades.

De esta forma, dejamos claro cómo alguna de las fases del modelo de Zimmerman, especialmente planificación y evaluación, estarán aplicadas en las actividades. Asimismo, dentro de la Metodología debemos explicar cómo queremos atender a la diversidad de nuestra aula (Figura 7):

Figura 7.

Diversidad y Aprendizaje Autorregulado



Aquí el docente resume cómo va a atender las distintas necesidades del alumnado para que todos puedan participar y aprender en la Situación de Aprendizaje, desde quienes requieren apoyos específicos hasta aquellos que van más adelantados.

Un enfoque de autorregulación aplicado a la atención a la diversidad implica ofrecer andamiajes y recursos diferenciados que no solo faciliten el desarrollo de las tareas, sino que enseñen a cada estudiante a gestionar mejor su propio aprendizaje.

Siguiendo nuestro ejemplo, si un estudiante tiene dificultades para organizarse, el docente puede proporcionarle una plantilla con los pasos clave para diseñar una misión espacial, acompañada de pictogramas o un checklist visual. Esta herramienta no solo le ayudará a no perderse en el proceso, sino que le permitirá aprender una estrategia útil para futuras tareas. Por otro lado, si un alumno muestra un alto nivel de competencia e interés por el tema, se le puede ofrecer una actividad de profundización, como investigar posibles condiciones de vida en exoplanetas o comparar diferentes tecnologías de exploración espacial. Esta ampliación lo invitará a planificar y desarrollar un pequeño subproyecto de forma más autónoma, manteniendo su implicación y su reto cognitivo.

Al completar el apartado de atención a la diversidad en la plantilla, podemos incluir medidas como:

Se aplicarán los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), ofreciendo múltiples formas de implicación, representación y acción. Se facilitarán guías visuales de planificación a quienes las necesiten (por ejemplo, pasos con pictogramas para alumnado con dificultades ejecutivas) y opciones de ampliación para quienes vayan más avanzados, invitándolos a marcarse metas adicionales. Asimismo, se promoverá la autoevaluación mediante rúbricas adaptadas, para que cada estudiante pueda valorar su progreso en función de sus posibilidades.

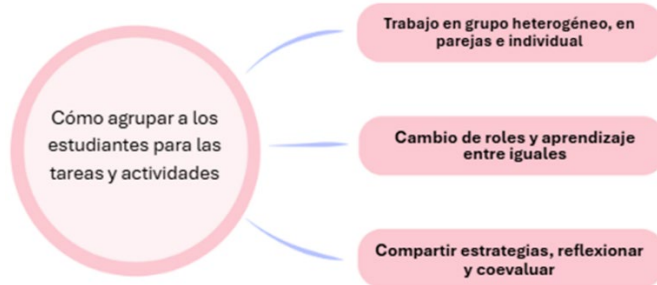
Obsérvese cómo cada medida está pensada no solo para adaptar la enseñanza, dotar al estudiantado de herramientas que fortalezcan su autorregulación. En síntesis, atender a la diversidad desde este enfoque significa asegurar que todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias, puedan practicar y desarrollar su capacidad para dirigir su propio aprendizaje, ya sea ofreciendo más apoyo donde existan barreras, o más autonomía donde haya potencial de profundización, sin perder de vista que el objetivo final es que cada aprendiz avance hacia una mayor autogestión.

1.7. Tipos de Agrupamiento

En cuanto a los agrupamientos, detallaremos si las tareas serán individuales, en parejas, equipos pequeños, gran grupo, etc., y justificaremos cómo esa organización favorece la autorregulación (Figura 8):

Figura 8.

Tipos de agrupamiento y Aprendizaje Autorregulado



Por ejemplo, podemos indicar:

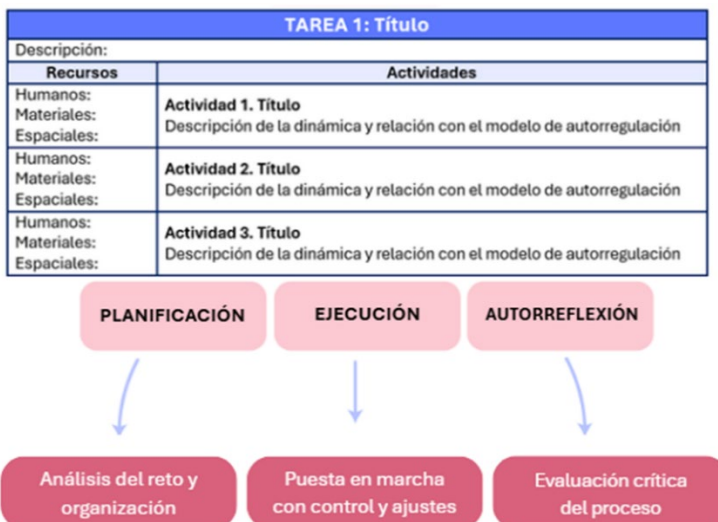
Se alternarán trabajos en pequeño grupo e individuales. El trabajo en grupo heterogéneo (equipos de 4 mezclando distintos niveles) fomentará que los estudiantes verbalicen sus planes y estrategias entre pares y se apoyen mutuamente. Las tareas individuales, por su parte, permitirán a cada aprendiz autorreflexionar sobre lo que ha aprendido y cómo lo ha aprendido, desarrollando su autonomía.

1.8. Secuenciación Didáctica

Ahora pasamos al núcleo de la Situación de Aprendizaje (Figura 9), que es la secuenciación didáctica, donde detallamos las tareas y actividades concretas que se realizarán, normalmente organizadas en una serie de pasos o momentos:

Figura 9.

Ejemplo Secuencia Didáctica de la Situación de Aprendizaje



Aquí es donde toda la planificación cobra vida y, al describir cada tarea, podemos incluir una breve explicación de cómo se relaciona con la autorregulación. Siguiendo con nuestro ejemplo, imaginemos que estructuramos la Situación de Aprendizaje en tres tareas principales a lo largo de varias semanas:

- 1. Nos preparamos para la misión (fase inicial de investigación y planificación).*
- 2. Diseñamos nuestra expedición espacial (fase de creación del producto final).*
- 3. Presentamos la misión (fase de evaluación y difusión de lo aprendido).*

En la descripción de la Tarea 1, indicaríamos que los estudiantes tendrán que planificar su investigación: decidir qué planeta o cuerpo celeste quieren explorar, qué aspectos necesitan conocer (temperatura, gravedad, atmósfera, etc.), qué fuentes consultarán y cómo organizarán la información. Esto conecta directamente con la fase de planificación del modelo de Zimmerman, ya que analizan el reto planteado y elaboran una estrategia para abordarlo. Para ello, podríamos escribir en la plantilla algo como lo siguiente:

Tarea 1 – Nos preparamos para la misión: el alumnado, en grupos, elige un planeta o luna que quiera investigar y define qué información necesita conocer para diseñar su misión. Elaboran un plan de indagación (reparto de subtemas, búsqueda de fuentes fiables, elaboración de preguntas guía), activando así la fase de planificación de la autorregulación.

Para la Tarea 2 se desarrollaría el proyecto práctico, en nuestro caso el diseño creativo de una misión espacial, que puede incluir una maqueta, una presentación digital o un informe de misión. Durante esta fase, los aprendices deben ir comprobando si cumplen sus objetivos parciales y hacer ajustes cuando sea necesario. Esto corresponde a la fase de ejecución y control del modelo. Aquí se propone un ejemplo de redacción:

Tarea 2 – Diseñamos nuestra expedición espacial: cada grupo construye el prototipo de su misión (puede ser una maqueta, una simulación o una guía de exploración), utilizando una lista de control para autoevaluar sus avances semanales (por ejemplo, si han incluido todos los datos científicos necesarios o si la maqueta funciona según lo planificado). Si surgen obstáculos, reajustan su plan, poniendo en práctica la autorregulación durante la fase de ejecución.

Finalmente, en la Tarea 3, el estudiantado presenta su misión espacial al resto de la clase o a un público más amplio (familias, otra clase, etc.) y reflexiona sobre cómo ha sido el proceso de trabajo, es decir, qué ha salido bien, qué dificultades encontraron y qué han aprendido, no solo del contenido, sino sobre cómo trabajar en equipo, organizarse, etc. Esto se vincula directamente con la fase de autorreflexión del aprendizaje. En este caso, podríamos escribir algo como lo siguiente:

Tarea 3 – Presentamos la misión: el grupo comparte su proyecto final, reflexiona en asamblea sobre los logros y obstáculos del proceso y registra sus conclusiones en un diario de aprendizaje. Esta fase favorece la autoevaluación y la toma de conciencia sobre las estrategias empleadas, consolidando lo aprendido tanto en contenidos científicos como en habilidades autorregulatorias.

Recordemos que las tareas están conformadas por una o más actividades, que son acciones concretas y secuenciadas que el alumnado realiza para alcanzar los objetivos propuestos, y que dan forma práctica al desarrollo de la tarea. En cada actividad debemos indicar una descripción breve de los pasos a seguir, así como los recursos humanos, materiales y espaciales que se requieren.

1.9. Evaluación

El capítulo concluye con el apartado de evaluación (Figura 10), que en la Situación de Aprendizaje debe recoger cómo vamos a valorar los aprendizajes de los estudiantes y cómo se relaciona con las fases de autorregulación del aprendizaje que conocemos:

Figura 10.

Relación entre Evaluación y Aprendizaje Autorregulado



Esto nos invita a ir más allá de una evaluación tradicional centrada únicamente en el resultado académico, para incorporar también la evaluación del proceso y la autoevaluación del alumnado. Desde una perspectiva de aprendizaje autorregulado, evaluar implica dar espacio a que los estudiantes tomen conciencia de cómo han aprendido, no solo de qué han aprendido.

En la práctica, el profesorado puede incluir instrumentos de evaluación que fomenten esta toma de conciencia, como rúbricas que contemplen no solo criterios sobre el producto final (por ejemplo, la maqueta, la presentación o el informe de la misión espacial), sino también sobre aspectos del proceso, como si el grupo planificó adecuadamente sus tareas, si fue capaz de adaptarse a imprevistos, o si el estudiantado ha reflexionado sobre lo aprendido y cómo lo aprendió.

Un elemento especialmente valioso en este enfoque es la autoevaluación. Al finalizar la Situación de Aprendizaje, podemos pedir a los estudiantes que completen una hoja de autoevaluación o un diario reflexivo en el que indiquen qué estrategias les ayudaron, qué harían de forma diferente la próxima vez y cómo se sintieron durante el proceso. Esta actividad, además de ofrecer información relevante al docente, entrena a los aprendices en la fase de autorreflexión del ciclo autorregulador, fortaleciendo su capacidad para reflexionar sobre la experiencia.

Al redactar el apartado de evaluación, podemos explicar cómo se combinará la evaluación formativa y sumativa y cómo se implicará activamente al estudiantado. Siguiendo nuestro ejemplo, podríamos escribir:

La evaluación de la Situación de Aprendizaje será continua e integral. Se utilizarán rúbricas que valoren tanto los productos finales (por ejemplo, la calidad científica y creativa del diseño de la misión espacial) como el proceso seguido (planificación del trabajo, colaboración en el grupo, capacidad de adaptación a las dificultades). Además, al final de cada tarea principal, el estudiantado realizará una autoevaluación, registrando en un diario de aprendizaje sus logros, estrategias utilizadas y aspectos que mejorar. Esta dinámica responde a la fase de autorreflexión del aprendizaje, ayudando los estudiantes a consolidar aprendizajes y a mejorar sobre su propia reflexión.

De este modo, cerramos el círculo de la autorregulación dentro de nuestra planificación, porque lo que comenzó con comprender la meta y diseñar un plan de acción, culmina con una reflexión sobre el proceso y los resultados, que alimenta nuevas experiencias de aprendizaje

En síntesis, integrar la autorregulación en la elaboración de una Situación de Aprendizaje significa que cada elemento de la programación, desde la intención inicial hasta la evaluación, está orientado a formar aprendices autónomos, estratégicos y conscientes. Todo ello confluye en un entorno de aula donde los estudiantes no solo aprenden contenidos, sino que aprenden a aprender.

Para el profesorado, adoptar un enfoque basado en la autorregulación del aprendizaje implica un cambio significativo en la concepción y práctica docente. Supone pasar de un rol centrado en la transmisión de contenidos a una labor de diseño pedagógico más intencional, orientada a generar experiencias que favorezcan la autonomía de los aprendices. En la práctica, este enfoque exige una mayor planificación, reflexión y ajuste a la diversidad del grupo. No obstante, sus beneficios son claros: el estudiantado desarrolla competencias clave como la capacidad de planificar, autoevaluarse, perseverar ante las dificultades y gestionar sus emociones, habilidades con impacto más allá del ámbito escolar. Al mismo tiempo, el profesorado puede observar con mayor claridad los procesos de aprendizaje de su grupo y contribuir activamente al desarrollo de estudiantes más autónomos.

REFERENCIAS

- Nota, L., Soresi, S., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41(3), 198–251. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2005.07.001>
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450–462. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339.

Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 299–315). Routledge.

CAPÍTULO 3. MONITORIZAR NUESTRO DISEÑO, NUESTRA PRÁCTICA Y A NUESTROS ESTUDIANTES

Pasamos de la teoría a la práctica

Acompañamos la puesta en marcha de la Situación de Aprendizaje en el aula, promoviendo la autorregulación del alumnado y también del propio docente. Aprendemos a observar, ajustar y recoger evidencias durante el proceso.

David Álvarez-García

Profesor Titular de Universidad. Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo.

ORCID: 0000-0002-7460-497X

Claudia Flores

Investigadora Predoctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo.

ORCID: 0009-0006-4670-8444

Paloma González-Castro

Catedrática de Universidad. Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo.

ORCID: 0000-0001-6685-2933

Zara Suárez

Profesora Sustituta LOSU. Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo.

ORCID: 0000-0002-9509-4630

QUÉ TE VAS A ENCONTRAR EN ESTE CAPÍTULO

- *¿Cómo poner en práctica las estrategias de monitoreo?*
- *Flexibilidad docente*
- *Atención constante a la diversidad*
- *Gestión del tiempo*
- *Retroalimentación constante*
- *Clima motivacional*
- *Modelado continuo*
- *Referencias*

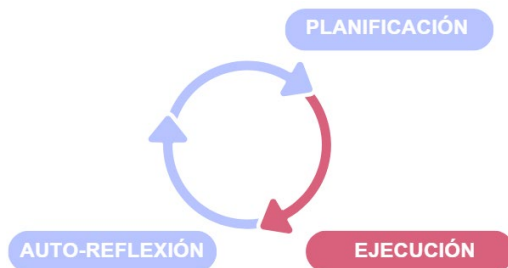
1. PASAMOS DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

1.1. ¿Cómo Poner en Práctica Estrategias de Monitoreo?

Iniciado ya el trabajo en el aula y con la Situación de Aprendizaje planificada, pasamos a la fase de **ejecución** (Figura 1). Esta etapa, también llamada fase de monitorización, se refiere al momento en que se realiza la tarea conforme a lo previsto en la planificación. Abarca los 3 a 30 días de desarrollo real de la Situación de Aprendizaje en clase, centrándose en “pensar durante” la realización de las actividades, es decir, poner en práctica lo planificado al tiempo que se observa y ajusta el proceso según sea necesario. En otras palabras, es el momento de llevar la planificación a la acción, pero de forma activa y reflexiva, verificando constantemente cómo va todo, si hace falta ayuda o si hay que adaptar algo sobre la marcha.

Figura 1.

Fases del Modelo de Aprendizaje Autorregulado de Zimmerman (2015)



Durante la ejecución el docente desempeña un papel fundamental como guía y modelo, asegurándose de que los estudiantes trabajen de forma autónoma, pero con el acompañamiento y las adaptaciones necesarias. El profesor se mantiene flexible y atento, preparado para reforzar, aclarar o modificar aspectos del plan en función del progreso de la clase, garantizando así que el aprendizaje avance en la dirección deseada sin perder de vista los objetivos. La teoría de la autorregulación destaca que durante la ejecución son fundamentales dos procesos internos del estudiante, la **autoobservación** y el **autocontrol** (Panadero & Alonso-Tapia, 2014). Mediante la autoobservación, el estudiantado se fija en cómo está realizando la tarea paso a paso y compara su desempeño con los criterios establecidos, lo que le permite detectar aciertos y errores mientras trabaja. Por ejemplo, un niño que está redactando un texto puede releer cada párrafo para comprobar si sigue el esquema que planificó y si responde a la pregunta inicial; si nota que se está desviando, puede corregir el rumbo en ese mismo momento.

Al mismo tiempo, el autocontrol implica que el estudiante emplea estrategias adecuadas para avanzar hacia el objetivo de aprendizaje. Esto supone tomar decisiones durante la actividad, como organizar su tiempo, mantener la concentración, revisar si tiene todos los materiales, buscar ayuda cuando se atasca y aplicar técnicas de estudio o de trabajo según la naturaleza de la tarea (por ejemplo, subrayar las ideas clave de un texto, hacer un

esquema para organizar información, repetir un experimento para verificar un resultado, etc.). En suma, se trata de que el alumno “*piense mientras hace*”, regulando sus acciones para aprender mejor y no solo ejecutando pasos de forma mecánica. El docente, durante la ejecución, debe fomentar activamente esas prácticas de autoobservación y autocontrol en sus aprendices (Beltrán, 1993); Para ello, puede proporcionar herramientas concretas desde el inicio de la Situación de Aprendizaje, como listas de verificación o rúbricas con los pasos y criterios de la tarea, de forma que los estudiantes las consulten mientras trabajan y comparen su trabajo con lo esperado, facilitando el automonitoreo.

También es útil reservar momentos durante la clase para que el grupo reflexione brevemente sobre su avance, con preguntas como las siguientes:

¿Cómo lleváis la tarea? ¿Os falta mucho para terminar esta parte? ¿Está vuestro trabajo cumpliendo con lo que planificasteis?

Estas preguntas invitan a los aprendices a tomar conciencia de su progreso y a hacer ajustes si es necesario. Otra estrategia es promover el autorregistro, es decir, que los propios estudiantes anoten lo que van haciendo o los resultados intermedios que obtienen durante la actividad, lo que facilita la reflexión sobre el proceso y les ayuda a controlar mejor la ejecución. Por ejemplo, en una Situación de Aprendizaje de ciencias, tras realizar un experimento en equipo, el maestro puede pedir a cada grupo que escriba en su cuaderno los pasos que siguieron y qué ocurrió en cada uno (si el resultado fue el esperado o no). De igual modo, en problemas de matemáticas, se puede animar a los estudiantes a escribir los pasos de su razonamiento mientras lo resuelven, de forma que luego puedan revisar dónde se equivocaron o cómo llegaron a la solución. Estas rutinas de autoobservación enseñan al alumnado a mirarse a sí mismos mientras aprenden, desarrollando su metacognición en plena acción. Mientras los aprendices trabajan y se autorregulan, el profesor observa y guía, moviéndose por el aula atendiendo a las conversaciones y elaboraciones, tomando nota de cómo avanza cada aprendiz. Esta observación le permite detectar quién necesita ayuda adicional, qué grupos van rezagados o si alguna actividad no está funcionando como se esperaba.

1.2. Flexibilidad Docente

Un docente autorregulado actúa con flexibilidad: si advierte, por ejemplo, que la mayoría de la clase está confundida con una instrucción o concepto, se detendrá a explicarlo de otra manera en ese mismo momento, aunque eso no estuviera en la planificación inicial. Igualmente, si una actividad resulta demasiado fácil para un grupo, podrá proponer en el acto un reto adicional o una extensión de la tarea para mantener a esos aprendices motivados. En este sentido, la fase de ejecución no consiste simplemente en seguir el plan al pie de la letra, sino en saber adaptarlo sobre la marcha para optimizar el aprendizaje de todo el grupo. Zimmerman (2011) destaca que ejecutar implica poner en marcha las

estrategias previstas, pero también saber reconducirlas y modificarlas cuando las cosas no están saliendo como se esperaba.

1.3. Atención Constante a la Diversidad

La atención a la diversidad durante la ejecución es otro pilar importante. No todos los estudiantes progresan al mismo ritmo ni de la misma forma, por lo que el maestro debe ofrecer apoyos diferenciados según las necesidades que vayan surgiendo. Por ejemplo, si un estudiante tiene dificultades de comprensión, el profesor puede reexplicar las instrucciones en términos más simples, entregarle un esquema visual de apoyo o incluso emparejarlo con un compañero tutor que le ayude a seguir la tarea. Del mismo modo, si en un grupo de trabajo un aprendiz presenta un ritmo más lento, el docente puede asignarles un rol acorde a sus capacidades (quizá encargado de recopilar datos en el experimento, en lugar de redactar conclusiones) de modo que contribuya sin sentirse abrumado, a la vez que aprende. En contraste, un estudiante con alta capacidad puede recibir tareas de ampliación, como investigar un aspecto adicional del tema o asumir un papel de líder dentro de su equipo, guiando a otros.

Asimismo, integrar la autorregulación de manera inclusiva significa también permitir que cada estudiante avance hacia las metas a su manera: el docente puede ofrecer distintas vías para demostrar el aprendizaje (por ejemplo, dando a elegir entre hacer un dibujo explicativo, escribir un pequeño texto o exponer oralmente sus conclusiones). El docente equilibra las exigencias ajustando sus expectativas a las posibilidades de cada aprendiz, sin dejar de animarlos a superarse. Estas adaptaciones muestran al estudiantado que el plan no es rígido y que lo importante es que cada uno de ellos logre aprender con el soporte que requiera.

1.4. Gestión del Tiempo

La gestión del tiempo durante la puesta en práctica de la Situación de Aprendizaje es un factor crítico para el éxito de la ejecución. Aunque en la planificación original se tenga una secuencia estimada con fechas para cada actividad, en la práctica el docente debe supervisar constantemente el ritmo y ser flexible con los plazos. Es muy útil hacer visible el calendario o cronograma del proyecto en el aula, por ejemplo, con un mural o cartel que señale qué se hará cada día y las fechas clave de entrega o presentación, de modo que los estudiantes puedan orientarse en el tiempo. Al inicio de cada jornada, el docente puede repasar brevemente los objetivos del día:

Hoy deberíamos terminar los borradores del periódico mural; Mañana vamos a comenzar la segunda tarea; Tenemos 3 días para finalizar las búsquedas de información para el proyecto de ciencias.

Y, al final, comprobar junto con los estudiantes cuánto se avanzó realmente. En función de ello, se ajustaría el calendario, de manera que, si una tarea tomó más tiempo del

previsto, pero resultó valiosa para el aprendizaje, se decide extenderla quizá un día más (explicando a la clase el porqué de esta decisión, modelando así que los cambios de plan tienen un sentido pedagógico); por el contrario, si terminan antes de lo planificado, el docente aprovecha el tiempo sobrante para profundizar en algún aspecto interesante no previsto o para iniciar la siguiente actividad con tranquilidad. Enseñar esta gestión flexible del tiempo transmite al estudiantado que lo importante no es ir rápido, sino asegurarse de que se está entendiendo lo que se hace, aunque eso signifique adaptar el plan inicial. Poco a poco, los estudiantes también aprenden a estimar el tiempo que necesitan y a no desanimarse si deben redistribuir esfuerzos en el calendario, porque ven en su docente como un modelo de organización temporal realista y adaptable.

1.5. Retroalimentación Constante

A medida que la Situación de Aprendizaje avanza día a día, el profesor va proporcionando retroalimentación constante a los estudiantes, un elemento esencial en el enfoque autorregulado (Catalina & Román, 2006). La retroalimentación durante la ejecución ayuda a que los aprendices entiendan qué están haciendo bien y qué podrían mejorar en su desempeño. Es importante que sea frecuente, específica y constructiva. Por ejemplo, en lugar de decir “esto está mal” genéricamente, el docente puede señalar algo como:

Veo que en este párrafo te has alejado del tema. ¿Qué te parece si revisas la pregunta inicial y tratas de enfocar de nuevo acorde a esa idea?

De este modo el estudiante identifica el problema y reflexiona sobre cómo corregirlo, en lugar de recibir una simple calificación. Asimismo, el maestro puede facilitar rúbricas de coevaluación y autoevaluación a mitad del proceso, para que los estudiantes intercambien borradores de su trabajo para darse sugerencias mutuamente, usando una guía breve proporcionada por el docente; o pedirles que marquen en una checklist qué aspectos ya han logrado y cuáles les faltan por pulir. Estas prácticas, guiadas y supervisadas por el docente, refuerzan la **autoobservación** y el **autocontrol**, ya que el alumnado aprende a detectar criterios de calidad en su propio trabajo y en el de sus compañeros, desarrollando un sentido crítico constructivo.

Por su parte, el docente aprovecha todos estos momentos para recoger evidencias informales del aprendizaje. Mientras observa a los estudiantes trabajar, puede llevar un registro anecdótico o una lista de cotejo de estrategias donde anota comportamientos clave, por ejemplo:

Quién subraya las ideas importantes de un texto; quién elabora un resumen o un esquema; quién pregunta dudas cuando algo no le sale; quién mantiene la concentración durante todo el tiempo, etc.

Registrar estas estrategias observables permite al docente ver que estudiantes están utilizando la autorregulación en la práctica. Asimismo, la observación directa del docente durante la tarea le da mucha información cualitativa: gestos de frustración o de entusiasmo, la forma en que un grupo se organiza, cuánto tiempo dedica un estudiante en una fase de la

tarea antes de pasar a la siguiente, etc. Todos esos datos ayudan a inferir el grado de autorregulación de cada aprendiz y a comprender mejor sus necesidades.

En resumen, la fase de ejecución es también una fase de evaluación continua y formativa, donde se recopila información del proceso en vivo para retroalimentar al estudiante y para que el docente ajuste su intervención sobre la marcha. Al finalizar cada día, el profesor puede revisar sus notas y reflexionar brevemente:

¿Qué funcionó bien hoy? ¿Qué dificultades surgieron? ¿Qué podría hacer distinto mañana?

Esas evidencias informales alimentarán las decisiones diarias y, más adelante, la evaluación final de la Situación de Aprendizaje.

1.6. Clima Motivacional

Igualmente, el clima motivacional de la clase es un aspecto que el docente cuida durante la ejecución (Zimmerman, 2011). Mantener la motivación y un ambiente positivo ayuda a que los estudiantes perseveren en las tareas autorreguladas. El profesor puede incentivar el interés conectando los contenidos con la realidad o los gustos de sus aprendices, mostrando entusiasmo por el proyecto y dando variedad a las dinámicas de trabajo para evitar la monotonía. Por ejemplo, alternar momentos de exposición con actividades prácticas, incluir algún juego breve relacionado con el tema para repasar conceptos, o propiciar debates y lluvias de ideas donde los estudiantes aporten sus propias perspectivas. Por otra parte, introducir cambios de actividad ayuda a renovar la energía y la atención de la clase cuando decae. También es importante celebrar los pequeños logros:

¡Hoy todos los equipos lograron completar la investigación a tiempo, muy buen trabajo!

Este tipo de reconocimiento refuerza la sensación de progreso y competencia, alimentando su motivación. Si algún aprendiz o grupo se siente desanimado porque algo no le sale, el docente puede animarlos recordándoles lo que ya han logrado y la importancia de continuar:

Entiendo que esto es difícil, pero mirad lo mucho que ya habéis conseguido, seguro que con otro intento lo sacamos.

Asimismo, compartir periódicamente los avances con toda la clase puede ser muy motivador, dedicando unos minutos a que cada equipo muestre qué ha hecho hasta el momento y qué le falta. Estas puestas en común permiten que todos reconozcan el esfuerzo de sus compañeros, se inspiren unos a otros y vean que están avanzando juntos hacia la meta. En un ambiente de apoyo mutuo, donde el error se toma como parte natural del aprendizaje, los estudiantes se atreven más a autorregularse, a probar estrategias nuevas, a pedir ayuda y a persistir; porque saben que cuentan con el respaldo del docente y sus pares.

1.7. Modelado Continuo

La actitud del docente durante toda la fase de ejecución sirve de modelo para el estudiantado. Si el maestro muestra conductas autorreguladas, los niños las internalizarán mejor. En la práctica, esto significa que el docente también “piensa durante la acción”, es decir, reflexiona sobre la marcha, se autoobserva y se autocontrola mientras enseña. Por ejemplo, puede verbalizar sus propias reflexiones para que los estudiantes vean ese proceso:

Veo que hoy estamos un poco atrasados con respecto al plan inicial. Creo que es porque la actividad de matemáticas nos llevó más tiempo de lo previsto. No pasa nada; voy a reorganizar el resto de la clase: tendremos cinco minutos menos de juego al final para poder terminar este ejercicio con calma, ¿de acuerdo? Lo importante es que entendamos bien el concepto.

Con comentarios como este, el docente está modelando varios aspectos a la vez, ya que muestra que reflexiona sobre su práctica, que es flexible para cambiar el plan cuando es necesario, que está atento al progreso de la clase y valora la comprensión por encima de cumplir rígidamente el cronograma. Esto implica que un docente autorregulado maneja sus emociones y expectativas de forma equilibrada, afrontando los imprevistos con calma, admitiendo cuando no sabe algo o cuando una idea no está funcionando y buscando soluciones junto con sus estudiantes. Por ejemplo, si un experimento no resulta, puede decir:

Vaya, el experimento no salió como esperábamos. Esto también nos enseña algo. Pensemos juntos qué pudo fallar y cómo podríamos intentarlo de otra forma.

De este modo, modela tolerancia a la frustración y actitud de aprendizaje continuo, valores clave de la autorregulación. Recordemos que no se trata de aparentar perfección, sino de demostrar cómo un adulto gestiona las situaciones de aprendizaje.

En efecto, Zimmerman (2000) señala que “un alumno autorregulado empieza por un maestro autorregulado”, lo que significa que los docentes son agentes de autorregulación y, para ello, antes que agentes, deben ser aprendices autorregulados. Esto implica que los mismos principios y estrategias que aplicamos con los estudiantes debemos aplicarlos a nuestra práctica docente. Así, al igual que planificamos la Situación de Aprendizaje (fase de planificación) y más adelante la evaluaremos, durante la ejecución el docente también monitoriza y evalúa su propia enseñanza. Constantemente está recogiendo información de cómo se desarrollan las sesiones y haciendo pequeños ajustes para mejorar, tal como entrena a sus estudiantes. Esta coherencia entre lo que el docente hace y lo que predica refuerza en los aprendices la importancia de la autorregulación, ven un ejemplo tangible en su maestro.

En definitiva, ejecutar una Situación de Aprendizaje desde un enfoque de aprendizaje autorregulado transforma el aula en un espacio activo, reflexivo y flexible, donde la planificación inicial se adapta a las dinámicas reales del aula, permitiendo desvíos y reajustes que enriquecen la experiencia. Al finalizar, no solo se alcanzan los objetivos curriculares, sino que cada estudiante ha fortalecido competencias autorregulatorias transferibles a nuevos contextos, mientras el profesorado ha ejercido un rol mediador y

consciente, integrando de forma efectiva los principios de autorregulación en la práctica educativa.

REFERENCIAS

- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Síntesis.
- Catalina, J., & Román, J. M. (2006). *Aprender con autpreguntas: Programa de entrenamiento para alumnos de Secundaria*. CEPE.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450–462. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 49–64). Routledge.

CAPÍTULO 4. AUTORREFLEXIONAR Y EVALUARNOS EN EL AULA

Revisamos nuestro proceso y el del estudiantado

Cerramos el ciclo con una mirada reflexiva. Guiamos al alumnado en la evaluación de su propio aprendizaje y nos observamos como docentes para mejorar nuestras futuras prácticas, porque evaluar es también aprender.

Ana B. Bernardo

Profesora Titular de Universidad. Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo.

ORCID: 0000-0001-5984-0985

María Esteban

Profesora Ayudante Doctora de Universidad. Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo.

ORCID: 0000-0003-3247-3841

Antonio Cervero

Profesor Permanente Laboral de Universidad. Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo.

ORCID: 0000-0002-4747-1331

Tania Pasarín-Lavín

Profesora Sustituta LOSU. Facultad de Ciencias. Universidad de Oviedo.

ORCID: 0000-0001-5097-029X

Elena Blanco

Investigadora Predoctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo.

ORCID: 0000-0003-4512-1845

QUÉ TE VAS A ENCONTRAR EN ESTE CAPÍTULO

- *Fomentamos la autorreflexión en las aulas*
- *La autorreflexión del alumnado*
- *La autorreflexión del docente*
- *Referencias*

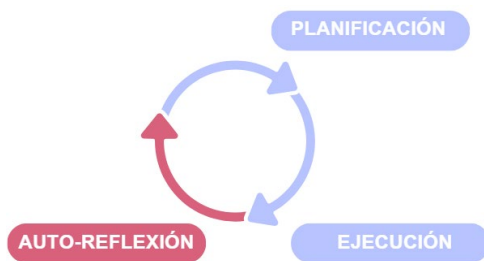
1. REVISAMOS NUESTRO PROCESO Y EL DEL ESTUDIANTADO

1.1. Fomentamos la Autorreflexión en las Aulas

Tras la fase de ejecución, el ciclo de aprendizaje autorregulado de Zimmerman culmina con la etapa de **autorreflexión** (Figura 1).

Figura 1.

Fases del Modelo de Aprendizaje Autorregulado de Zimmerman (2015)



Esta fase es tan esencial (al igual que las anteriores), ya que de poco sirve planificar y llevar a cabo una Situación de Aprendizaje si no se evalúa lo ocurrido. En este momento, el estudiantado aprende sobre su aprendizaje, analizando qué logró y cómo lo logró, y el docente obtiene información valiosa para retroalimentar su práctica. En la autorreflexión, tanto estudiantes como profesorado miran hacia atrás para valorar el desarrollo de la Situación de Aprendizaje y extraer conclusiones que orienten mejoras en el futuro. Es, en definitiva, el cierre del ciclo de autorregulación, donde la evaluación se entiende de forma formativa, como un medio para identificar avances y dificultades, enfocada en el desarrollo de destrezas de aprender a aprender, más allá de calificaciones numéricas.

1.2. La Autorreflexión del Alumnado

En Primaria es importante enseñar al alumnado a reflexionar críticamente sobre su propio proceso de aprendizaje. Al finalizar una tarea o proyecto, se invita a cada estudiante a evaluar su desempeño, reconociendo sus logros, identificando sus dificultades y analizando las estrategias que empleó, así como los niveles de motivación y esfuerzo involucrados. Así, el estudiante realiza un **autojuicio** de su trabajo, es decir, una autoevaluación de sus resultados y la búsqueda de las causas de su éxito o error y, a partir de ahí, genera una **autorreacción**, que son sus emociones y decisiones de cambio ante esa autoevaluación. Por ejemplo, un estudiante puede concluir:

He logrado escribir un relato creativo (logro), aunque me costó organizar las ideas (dificultad). Al principio no sabía cómo empezar, pero recordé la estrategia de hacer un esquema y me ayudó (estrategia). Me siento orgulloso del resultado, aunque sé que podría mejorar la ortografía (motivación y meta futura).

Este tipo de reflexión metacognitiva ayuda al aprendiz a tomar conciencia de su proceso de aprendizaje y a asumir responsabilidad sobre el mismo. Dependiendo de cómo

atribuya las causas de sus resultados, experimentará emociones positivas o negativas que influirán en su motivación para la próxima tarea. Guiar al estudiantado en este proceso de autoevaluación es clave para fomentar una actitud de mejora continua y desarrollar la competencia de aprender a aprender.

El docente desempeña un papel fundamental en orientar y recoger la reflexión de los estudiantes (Panadero & Alonso-Tapia, 2014). Para empezar, es importante que desde la planificación se hayan dejado claros los objetivos y criterios de evaluación, de modo que, al reflexionar, el aprendiz tenga referentes sobre qué se esperaba y cómo saber si lo ha alcanzado (Bandura, 1986). Durante y al final de la SA, el maestro debe crear espacios seguros y tiempos específicos para que los estudiantes “paren y piensen” sobre su aprendizaje, incluso si eso implica frenar el ritmo de clase. Algunas herramientas prácticas que se pueden emplear en esta fase de autorreflexión son:

- 1.2.1. *Diarios de aprendizaje*: pequeños textos donde el estudiantado escribe, con sus palabras, qué ha aprendido, cómo se ha sentido durante la tarea y qué le ha resultado más fácil o difícil. Por ejemplo, al terminar cada semana de un proyecto, los estudiantes pueden completar unas frases guiadas, por ejemplo,

Esta semana aprendí...; Me sentí...; Algo que se me dio bien fue...; Algo que necesito mejorar es...

El docente puede revisar estos diarios para conocer cómo vive cada aprendiz su progreso y detectar necesidades de apoyo o logros destacados. En cursos iniciales de Primaria, donde la expresión escrita es limitada, este diario puede adaptarse mediante dibujos, caras que representan emociones o conversaciones orales breves con el alumnado sobre cómo vivieron la actividad. Lo importante es que cada niño o niña tome un momento para expresar qué y cómo ha aprendido.

- 1.2.2. *Rúbricas de autoevaluación*: instrumento donde se listan criterios o aspectos de la tarea, por ejemplo,

He participado activamente en el trabajo en grupo; He resuelto correctamente los problemas matemáticos; He pedido ayuda cuando la necesitaba.

Acompañado de una escala de logro. Los estudiantes se posicionan en cada criterio según cómo valoran su desempeño. Esta actividad les fuerza a comparar su trabajo con estándares de calidad predefinidos, reduciendo la subjetividad. Es recomendable que el docente elabore la rúbrica con lenguaje asequible y, si es posible, involucrando al alumnado en su creación para que la sientan cercana. Al recoger estas rúbricas, el profesor obtiene información sobre la percepción que el aprendiz tiene de su propio rendimiento y puede contrastarla con la evaluación docente. Si hay discrepancias notables (por ejemplo, un alumno

creo que lo hizo “excelente” en algo donde el docente observó dificultades), es una oportunidad para dialogar individualmente, aclarando los criterios y ayudándole a afinar su autoevaluación. Este proceso enseña al estudiante a ser más crítico y objetivo consigo mismo, a la vez que refuerza su autoconocimiento.

- 1.2.3. *Coevaluación (evaluación entre iguales)*: otra estrategia valiosa es permitir que los estudiantes se den retroalimentación mutuamente sobre sus productos o desempeño. Bajo orientación del docente, un compañero puede, por ejemplo, revisar el cuento escrito por otro usando una sencilla lista de cotejo, por ejemplo,

¿Tiene un principio, nudo y desenlace claros? ¿Usa descripciones interesantes?

Y luego comentar dos aspectos positivos y uno mejorable. La coevaluación bien conducida tiene un doble beneficio, porque quien evalúa a su par aprende a analizar con criterio un trabajo ajeno (habilidad transferible luego a analizar el propio) y quien recibe la evaluación obtiene una perspectiva adicional, a veces más comprensible viniendo de un igual. Esta técnica involucra al estudiantado activamente en la evaluación y rompe la idea de que solo el docente evalúa. En una clase de Primaria, la coevaluación se puede realizar en forma de exposiciones donde cada grupo presenta su proyecto y los demás, guiados por el maestro, hacen preguntas o señalan algo que les gustó y algo que se podría mejorar. El docente debe crear un clima de confianza y respeto para que estas interacciones sean constructivas.

- 1.2.4. *Asambleas de cierre o debates reflexivos*: consiste en dedicar los minutos finales de la tarea o de la unidad a una conversación en grupo sobre lo aprendido. El docente actúa como facilitador, lanzando preguntas metacognitivas que inviten a la reflexión, por ejemplo,

¿Qué fue lo más interesante que descubriste en esta actividad? ¿Qué fue lo más difícil y cómo lo superaste? ¿Qué harías diferente la próxima vez? ¿En qué te ha ayudado este proyecto a mejorar como estudiante?

Estas preguntas estimulan a los aprendices a pensar sobre su aprendizaje. En esta asamblea final, el estudiantado comparte voluntariamente sus respuestas. Por ejemplo, un niño podría decir “*Al principio estaba perdido, pero pregunté a mi compañero y entendí mejor*” (reconociendo una estrategia de ayuda), otro podría comentar “*Me encantó que pudiéramos dibujar para explicar la idea, porque me resulta más fácil*” (identificando un recurso que le funciona), etc. Este diálogo grupal, guiado con un objetivo claro de repasar el proceso y extraer aprendizajes, permite socializar la reflexión; los estudiantes escuchan las experiencias de sus pares, se dan cuenta de que no fueron los únicos con dificultades o nervios, celebran logros juntos y obtienen ideas para mejorar a partir de otros. El docente, asimismo,

puede anotar las conclusiones que surjan. Por otra parte, es importante cerrar la asamblea con un tono positivo, resaltando el progreso del grupo:

Fijaos, al principio muchos no sabíais cómo empezar y ahora habéis logrado...

Y también debemos invitar a aplicar las lecciones aprendidas en la próxima situación de aprendizaje. Estas asambleas de cierre consolidan un ambiente de aula donde equivocarse y mejorar forman parte natural del aprendizaje y donde la evaluación deja de ser temida para convertirse en una herramienta de crecimiento.

1.3. La Autorreflexión del Docente

Del mismo modo que el estudiantado, el profesorado también realiza una autoevaluación de su práctica al concluir la Situación de Aprendizaje. Un docente autorregulado analiza qué funcionó bien y qué no en la planificación y ejecución de la Situación de Aprendizaje, con el fin de ajustar y mejorar sus futuras intervenciones. Esta reflexión profesional incluye preguntarse, por ejemplo:

¿Alcanzaron mis estudiantes los objetivos de aprendizaje previstos? ¿Qué evidencias lo demuestran? ¿Qué parte de la Situación de Aprendizaje generó mayor interés o motivación en el alumnado? ¿Dónde encontraron más dificultades o dónde se desviaron de lo previsto? ¿A qué se debieron esas dificultades? ¿Cómo reaccioné yo ante esos imprevistos o retos? ¿Fui flexible y ofrecí apoyo, o me mantuve rígido en el plan? ¿Qué haría diferente la próxima vez para facilitar el aprendizaje?

Este diálogo interno del docente le permite, al igual que al estudiante, atribuir causas a los éxitos y fracasos de su programación. Por ejemplo, puede darse cuenta de que una actividad no resultó porque dependía de una tecnología que falló (factor externo), o porque los estudiantes carecían de un conocimiento previo clave que no se tuvo en cuenta (factor interno al diseño de la tarea), o apreciar que los alumnos se implicaron mucho más de lo esperado al darles responsabilidad en una parte del proyecto (lo que sugiere que la estrategia metodológica fue acertada).

Al reflexionar, el docente va construyendo su propio banco de lecciones aprendidas. Es útil anotar estas conclusiones en un diario del docente o en la misma programación de la Situación de Aprendizaje, para tenerlas presentes en la siguiente planificación. Muchos docentes llevan cuadernos de bitácora donde, tras cada unidad, escriben brevemente qué cambios introducirían en el futuro o qué observaciones hicieron sobre el grupo; otros pueden realizar esta reflexión de manera colaborativa, comentando con colegas en el ciclo o departamento sus impresiones y escuchando sugerencias. Lo importante es reservar un tiempo tras finalizar la Situación de Aprendizaje para este análisis personal, antes de pasar página, aprovechando que la experiencia está fresca. Igual que con los estudiantes, si el profesor omite la fase de autorreflexión, corre el riesgo de repetir los mismos errores o de no consolidar aquellas innovaciones que dieron buen resultado.

Esta autorreflexión docente también está ligada al desarrollo profesional, ya que al identificar qué aspectos de su enseñanza necesita fortalecer, el maestro puede buscar formación o consejo específico, por ejemplo, si nota que la gestión de grupos grandes fue un problema, podría informarse sobre dinámicas de trabajo cooperativo; si la integración de las TIC no salió según lo esperado, tal vez requiera asesoramiento técnico o simplificar su uso. Del mismo modo, reconocer qué ha funcionado bien le aporta confianza y refuerza su repertorio didáctico. Un docente que reflexiona sobre su práctica se va convirtiendo en un **aprendiz experto**, modelando precisamente las habilidades que quiere inculcar en su estudiantado.

De hecho, es muy positivo modelar abiertamente este proceso ante los estudiantes: compartir con ellos, en un lenguaje comprensible, algunas conclusiones propias. Por ejemplo, expresar al grupo:

He aprendido que la próxima vez debemos dedicar más tiempo a la fase de investigación, vi que íbamos con prisa. Así que, para el próximo proyecto, ajustaremos el calendario. He notado que os entusiasma trabajar en equipos elegidos por vosotros mismos; tomaré en cuenta esa idea para futuras actividades.

Comentarios así demuestran a los niños que el profesor también aprende de ellos, que la enseñanza no es estática y que equivocarse es una oportunidad para mejorar. Esta humildad pedagógica refuerza la confianza maestro-aprendiz y envía el mensaje de que todos en el aula estamos en proceso de aprendizaje continuo.

Por otra parte, la fase de autorreflexión no ocurre al azar, sino que debe ser planificada desde el inicio al diseñar la Situación de Aprendizaje. En la plantilla de Situación de Aprendizaje, el apartado de Evaluación solicita describir cómo la evaluación de las tareas se relaciona con el modelo de Zimmerman (Figura 2):

Figura 2.

Evaluación de las tareas en la Situación de Aprendizaje

Cómo se relaciona la evaluación de la o las tareas propuestas con el Modelo de Autorregulación de Zimmerman.

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS

Esto implica que el docente, al diseñar la Situación de Aprendizaje, incorpore actividades e instrumentos de autoevaluación y coevaluación alineados con las fases de autorregulación. Por ejemplo, en ese apartado el profesor puede indicar:

Se realizará una rúbrica de autoevaluación al finalizar la tarea X, para que el alumnado valore su desempeño en relación con los criterios de evaluación trabajados (fase de autorreflexión). Además, se llevarán a cabo coevaluaciones por pares tras la presentación de los proyectos (retroalimentación entre iguales) y una puesta en común final en asamblea para compartir lo aprendido y dificultades encontradas. Estos instrumentos permitirán al alumnado tomar conciencia de su aprendizaje y al docente recopilar información para el ajuste de la enseñanza.

De esta forma, la evaluación de la Situación de Aprendizaje queda concebida no solo como verificación de resultados, sino como parte integrante del proceso de aprendizaje autorregulado.

Es importante destacar cómo esta etapa cierra el ciclo de autorregulación del aprendizaje y sienta las bases para nueva planificación, de manera que la información recabada actúa de retroalimentación. Es decir, la evaluación final alimenta al diseño inicial de la próxima Situación de Aprendizaje, cerrando un círculo de mejora continua.

En resumen, la fase de autorreflexión en una Situación de Aprendizaje conlleva una doble vertiente: por un lado, el alumnado reflexiona sobre su propio aprendizaje gracias a la guía y las herramientas proporcionadas por el docente; por otro, el profesor reflexiona sobre su práctica docente. Ambas perspectivas se complementan y cierran el ciclo de autorregulación. Incorporar estos hábitos reflexivos en el aula tiene un poderoso efecto formativo, donde los estudiantes desarrollan responsabilidad y autonomía en su aprendizaje, y los docentes evolucionan en su práctica profesional, modelando con el ejemplo.

En definitiva, la evaluación deja de ser solo la etapa final de calificación para convertirse en un proceso continuo de autorregulación y mejora tanto para el aprendiz como para el maestro, en plena coherencia con el enfoque competencial y formativo del proyecto FORM(AR) y con las exigencias de la educación actual.

REFERENCIAS

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450–462. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>

CAPÍTULO 5. RECOPIRAR TODO LO APRENDIDO Y APLICARLO EN NUESTRA AULA

Hacia un diseño docente autorregulado: de la reflexión a la acción

Concluimos este recorrido activando todo lo aprendido. Diseñamos propuestas propias, ajustadas a nuestro contexto, poniendo en juego la planificación estratégica, el seguimiento reflexivo y la evaluación formativa.

Claudia Flores

Investigadora Predoctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo.

ORCID: 0009-0006-4670-8444

Lucía Poladura

Investigadora Predoctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo.

ORCID: 0009-0004-6563-9558

Carlota Tielve

Investigadora Predoctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo.

ORCID: 0009-0002-6485-5588

Elena Cortina

Investigadora Predoctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo.

ORCID: 0009-0003-8054-4322

Débora Areces

Profesora Titular de Universidad. Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo.

ORCID: 0000-0002-9262-0623

QUÉ TE VAS A ENCONTRAR EN ESTE CAPÍTULO

- *Recopilatorio de estrategias de autorregulación para aplicar en el aula*
- *Fase de planificación*
- *Fase de ejecución*
- *Fase de autorreflexión*
- *Instrumentos clave para promover la autorregulación en el aula*
- *Diarios de aprendizaje*
- *Rúbricas de autoevaluación*
- *Listas de cotejo*
- *Hojas de automonitoreo*
- *Decálogo del docente autorregulado*
- *Checklist del docente autorregulado*

1. HACIA UN DISEÑO DOCENTE AUTORREGULADO: DE LA REFLEXIÓN A LA ACCIÓN

1.1. Recopilatorio de Estrategias de Autorregulación para Aplicar en el Aula

A lo largo de este recorrido hemos explorado estrategias y herramientas para que nos transformemos en docentes facilitadores, que sepamos acompañar a nuestros estudiantes en la construcción de una actitud activa y responsable con el aprendizaje. Ahora nos proponemos aportar una mirada integradora que recupere y organice las claves esenciales trabajadas, con el propósito de que usted pueda releer este capítulo cada vez que lo necesite.

1.1.1. Fase de Planificación

- *Análisis de la tarea:* como hemos visto, la autorregulación comienza mucho antes de que el estudiantado se ponga manos a la obra, en el momento en que logra una buena comprensión de la tarea a realizar. La clave es ayudar a nuestros estudiantes a identificar claramente qué se les pide, cuáles son los objetivos y criterios de evaluación y qué conocimientos previos necesitarán reactivar. Debemos animarlos a relacionar la tarea con lo que ya saben e identificar juntos qué partes les resultan familiares y cuáles requerirán aprender algo nuevo. Esta fase de análisis asegura que todos entiendan la demanda inicial y sienta las bases para una planificación eficaz, ya que el estudiantado sabrá hacia dónde dirigirse y tendrá más claro qué necesita para lograrlo.
- *Establecimiento de metas:* una vez comprendida la tarea, el siguiente paso es definir metas concretas, tanto a nivel individual como grupal. El docente debe guiar este proceso proporcionando criterios para que las metas sean realistas y medibles, como que no sean ni demasiado fáciles ni inalcanzables y que estén alineadas con los objetivos de la tarea. Una buena práctica es hacer que los estudiantes anoten sus metas y que las compartan, de modo que se comprometan públicamente y puedan recordarlas durante el proceso.
- *Organización de estrategias y tiempos:* planificar también implica decidir qué estrategias se van a emplear y cómo se gestionará el tiempo para llevar a cabo la tarea. Aquí el docente puede enseñar al alumnado a organizar el trabajo de forma eficiente, dividiendo la tarea en etapas, asignando tiempos a cada parte y preparando los recursos necesarios. Resulta muy útil apoyarse en organizadores visuales y en la planificación compartida con los estudiantes (esquemas, mapas conceptuales, agendas, calendarios, cronogramas cooperativos, etc.). Además de estas herramientas, es esencial que ofrezca a sus estudiantes andamiajes que guíen su organización: plantillas de planificación, listas de verificación, rúbricas,

diarios de aprendizaje, etc. A medida que adquieran soltura planificando, podrá retirar gradualmente estos apoyos. Lo importante es que los estudiantes adopten el hábito de pensar en el cómo y el cuándo de sus tareas antes de lanzarse a hacerlas, evitando improvisar sobre la marcha.

- *Creencias motivacionales:* la motivación y la confianza del estudiante en sí mismo son componentes clave para una buena planificación. Si un alumno inicia una tarea creyendo que no será capaz, difícilmente invertirá el esfuerzo necesario; por ello, es vital fortalecer creencias motivacionales positivas desde el rol docente. Cree un clima en el que sus estudiantes se sientan capaces y valorados, destacando sus aciertos, por pequeños que sean, en lugar de centrarse únicamente en los errores o en comparar resultados entre ellos. Cuando introduzca una nueva tarea, transmita entusiasmo por el desafío y asegúrese de que la perciban como alcanzable. Además, resulta esencial que cuidemos mucho nuestra forma de comunicarnos, optando siempre por lenguaje positivo y constructivo y evitando expresiones que puedan desanimar. También es muy útil incorporar dinámicas grupales que incrementen la motivación colectiva, como fijar una meta común de clase y celebrarla cuando se alcance, o dedicar unos minutos a que compartan qué les interesa o entusiasmo del tema antes de empezar un proyecto.

1.1.2. Fase de Ejecución

- *Autoobservación continua:* la fase de ejecución es donde nuestros estudiantes se ponen manos a la obra y es crucial que desarrollen la autoobservación, es decir, la capacidad de mirarse a sí mismos mientras trabajan para darse cuenta de cómo lo están haciendo. Como docentes, podemos inculcar este hábito proponiendo momentos de pausa y verificación cada cierto tiempo durante la actividad, para que cada estudiante evalúe su progreso con preguntas guía u hojas de automonitoreo donde vayan apuntando sus avances y dificultades en tiempo real. Un modelo común es usar un código de color (verde, amarillo, rojo) para que indiquen cómo se sienten respecto a la tarea en distintos momentos. Otra opción es que anoten al margen de su trabajo breves comentarios sobre su desempeño, de forma que luego puedan revisarlos con el docente y analizar qué ocurrió.
- *Autocontrol y ajuste de estrategias:* otro aspecto esencial durante la ejecución es el autocontrol y ajuste de estrategias, lo que significa que el estudiante sea capaz de mantener el foco, regular su esfuerzo y modificar su forma de trabajar si nota que algo no va bien. Debemos enseñarles explícitamente que cuando se encuentran con un obstáculo no deben quedarse paralizados ni insistir

indefinidamente en lo mismo, sino probar un enfoque distinto. Una manera de inculcar esto es modelarlo nosotros mismos a través de la verbalización y las autoinstrucciones positivas, es decir, resolviendo en voz alta cuando nos atascamos y consideramos alternativas y nos damos aliento en momentos difíciles; de esta forma ellos ven cómo un adulto maneja los contratiempos sin rendirse. Igualmente, es interesante proveer a nuestro estudiantado de herramientas para que verifiquen si su estrategia está funcionando, como listas de cotejo u hojas de automonitoreo. Al principio, muchos estudiantes no cambiarán de estrategia a menos que alguien se lo sugiera, pero si nosotros los habituamos a preguntarse y les damos permiso para experimentar distintos caminos, irán adquiriendo flexibilidad.

- *Búsqueda de ayuda:* la capacidad de buscar ayuda cuando es necesario es otra destreza que debemos enseñar explícitamente. Muchos estudiantes dudan en pedir ayuda por temor a parecer poco capaces, por vergüenza o porque piensan que molestan. Es fundamental normalizar que hacer preguntas y apoyarse en otros forma parte natural del aprendizaje. Desde el rol docente, debemos enfatizar que no se espera que lo sepan todo ni que trabajen aislados, que pueden levantar la mano o acercarse a un compañero cuando algo no les sale después de haberlo intentado por su cuenta. Podemos incluso establecer pautas claras sobre cuándo y cómo pedir ayuda, sugiriéndoles que si llevan cierto tiempo atascados (5 o 10 minutos), entonces es momento de buscar asistencia. Una estrategia útil es el método “tres antes que yo”: animándolos a que primero consulten sus apuntes, luego pregunten a un compañero y, si aun así no lo resuelven, entonces acudan a nosotros. Como docentes, debemos procurar un ambiente acogedor para las preguntas, reconociendo y elogiando cuando alguien se atreva a expresar una duda y respondiendo con paciencia y claridad.
- *El docente como acompañante:* Durante la ejecución, nos toca asumir el rol de acompañantes más que de solucionadores. Esto significa estar presentes y disponibles para guiar, pero dejando que sea el estudiante quien piense y resuelva por sí mismo. Nos moveremos por el aula observando cómo trabajan nuestros alumnos, prestando atención a sus progresos y dificultades, e identificando en qué momentos podrían necesitar apoyo adicional. Cuando notemos que algún estudiante o grupo está bloqueado o muy desorientado, intervendremos con preguntas orientativas en lugar de darles inmediatamente la respuesta. A veces basta con una pequeña pista o con reformular la pregunta para que el estudiante retome el rumbo sin que hayamos tenido que darle la solución. Es importante también mostrar paciencia y evitar transmitir que estamos ansiosos por que acierten; el estudiante debe sentir que tiene permiso

para tomarse su tiempo y hasta equivocarse durante el proceso, porque cuenta con nuestro apoyo.

1.1.3. Fase de Autorreflexión

- *Autojuicio y auto-reacción:* la autorreflexión al final de una tarea es el momento en que el estudiante se convierte en su propio evaluador, y donde practicará el autojuicio y la auto-reacción de forma constructiva, conectándolas con sus decisiones futuras. En primer lugar, debemos guiar a nuestros estudiantes para que realicen un autojuicio honesto de su desempeño, guía a tus alumnos para que hagan un autojuicio honesto de su desempeño y que aprendan a basarlo en evidencias (sus apuntes, rúbricas, observaciones concretas) y no en impresiones vagas. Luego viene la auto-reacción, que es la respuesta emocional y de aprendizaje que surge de ese juicio. Aquí debemos ayudar a nuestros estudiantes a reconocer cómo se sienten con respecto a su desempeño (satisfechos, motivados, decepcionados, frustrados, etc.) y, sobre todo, qué piensan hacer al respecto; la idea es que no se queden solo con la emoción (positiva o negativa), sino que la traduzcan en acciones de mejora continua. Como docente, podemos propiciar estos análisis finales quizá con una discusión grupal donde cada uno comparta brevemente su mayor logro y un aspecto que desea mejorar, o a través de una breve ficha de autorreflexión individual.
- *Retroalimentación externa y coevaluación:* no debemos olvidar el valor de la retroalimentación externa del docente y de la coevaluación entre estudiantes como complemento a la autoevaluación. La retroalimentación que nosotros brindamos a nuestros estudiantes es crucial para terminar de cerrar el ciclo de aprendizaje. Tenemos que lograr que sea continua, formativa y específica y no esperar hasta el examen final para dar nuestro veredicto, sino ofrecer comentarios frecuentes durante el proceso y al concluir cada actividad importante. Esto significa hacer saber al estudiante qué parte de su método de trabajo fue efectiva y qué podría ajustar, siempre con un tono alentador, reconociendo el esfuerzo y mostrando confianza en su capacidad de mejora. En paralelo, tenemos que reforzar la coevaluación entre el estudiantado. Al inicio, proporcionaremos plantillas o rúbricas simples para guiar esta evaluación entre pares, de modo que sepan en qué aspectos fijarse y cómo expresarlos. Es importante establecer previamente normas de respeto y empatía, para que cualquier crítica sea constructiva y amable. Mientras ellos se evalúan entre sí, nosotros circularemos por el aula observando esas interacciones e intervendremos si es necesario para matizar algún comentario y asegurarnos de que todos se sientan respetados. A continuación, encontrará un conjunto de instrumentos prácticos que hemos seleccionado por su utilidad para favorecer

la autorregulación del aprendizaje en el aula. Cada uno de ellos puede ser adaptado a distintos niveles educativos y tipos de tareas, permitiéndole acompañar de forma más intencionada el desarrollo de habilidades como la planificación, la ejecución y la reflexión crítica. Le animamos a explorarlos, ajustarlos a su contexto y utilizarlos como punto de partida para diseñar sus propias herramientas, en función de las necesidades y características de su grupo.

1.2. Instrumentos clave para promover la autorregulación en el aula

1.2.1. *Diario de aprendizaje*: son pequeños escritos donde resumimos lo que hemos aprendido, cómo nos sentimos durante la tarea, qué se nos ha dado bien y qué ha resultado difícil (Figura 1).

Figura 1.

Ejemplo Diario de Aprendizaje para 4.º de Primaria

Diario de aprendizaje – Matemáticas – 4.º de Educación Primaria

Tema trabajado: la multiplicación por dos cifras

¿Qué he aprendido hoy? He aprendido a hacer multiplicaciones con números de dos cifras, paso a paso.

¿Qué me ha salido bien? He entendido cómo colocar los números y multiplicar por la primera cifra.

¿Qué me ha costado? Me ha costado un poco recordar que la segunda fila de la multiplicación empieza con un cero.

¿Qué haré para mejorar? Voy a practicar más en casa con ejercicios y usar colores para cada paso.

¿Cómo me he sentido? Al principio un poco confundida, pero luego contenta porque me ha salido bien.




En los primeros cursos de Primaria, donde la expresión escrita es limitada, el diario puede adaptarse mediante dibujos, pictogramas, caritas que indiquen emociones, o conversaciones orales breves en las que el niño exprese qué y cómo aprendió (Figura 2):

Figura 2.

Ejemplo Diario de Aprendizaje para 1.º de Primaria

Diario de aprendizaje – Lengua – 1.º de Educación Primaria




Hoy he aprendido:

 ca	 co	 cu
--	--	--




¿Qué he hecho bien?

- Escuchar a la profe.
- Leer en voz alta.
- Escribir en mi cuaderno.
- Jugar con las palabras.

¿Cuánto me costó?

¿Cómo me he sentido?

Lo importante es reservar un momento para que cada estudiante exprese y registre su vivencia de aprendizaje, convirtiendo la reflexión en un hábito.

1.2.2. *Rúbricas de autoevaluación*: son tablas que listan criterios específicos de la tarea y varios niveles de logro para cada criterio (Figura 3).

Figura 3.

Ejemplo Rúbrica de Autoevaluación

CRITERIOS	Lo hice genial	Lo hice bien	Necesito mejorar
1. Me preparé antes de hablar	★	😊	😐
2. Hablé con claridad y buen volumen	★	😊	😐
3. Usé un vocabulario adecuado y variado	★	😊	😐
4. Organicé bien la información	★	😊	😐
5. Mantuve la atención de mis compañeros	★	😊	😐
6. Miré al público y no solo al papel	★	😊	😐
7. Usé gestos o imágenes para ayudar	★	😊	😐
8. Controlé mis nervios y me sentí seguro	★	😊	😐

Es recomendable que la rúbrica esté redactada en lenguaje accesible y, si es posible, creada con la participación de los estudiantes, de modo que la sientan cercana y comprendan bien cada criterio.

Cuando el estudiantado hace autoevaluaciones, el docente puede ver cómo cree que le ha ido en su trabajo. Esto le permite comparar esa opinión con su propia evaluación. Si hay mucha diferencia (por ejemplo, si un estudiante piensa que lo hizo muy bien pero el profesor vio errores), se puede hablar con él de forma individual para aclarar los criterios y ayudarlo a mejorar su forma de evaluarse. Esto le enseña a ser más consciente, a conocerse mejor y a ser más responsable de su aprendizaje.

1.2.3. Listas de cotejo (checklists): son listas de ítems a comprobar en una tarea, que sirven como guía de verificación. Pueden utilizarse para autochequeo (el propio alumno marca qué aspectos ha completado o cumplido) o para coevaluación entre pares (Figura 4).

Figura 4.

Ejemplo Lista de Cotejo

Lista de cotejo – 6.º de Educación Primaria

Redacción de mi compañero/a _____

CRITERIOS	Sí	No	Comentarios
La redacción tiene un título adecuado y relacionado con el contenido.			
El texto tiene una estructura clara: introducción, desarrollo y cierre.			
Se usan conectores adecuados para unir las ideas (por ejemplo: además, por eso, sin embargo).			
Las oraciones están bien escritas: con punto, mayúsculas y buena ortografía.			
El contenido es interesante y está bien explicado, con ideas propias.			

Las listas de cotejo ayudan a dar una opinión más clara y concreta sobre un trabajo, y no solo decir “me gustó” o “no me gustó”. Sirven para fijarse en cosas importantes y específicas. Además, ayudan a quien evalúa a pensar mejor lo que está valorando (y eso también mejora su forma de evaluarse a sí mismo). Son fáciles de usar y ayudan a prestar atención a los detalles que hacen que una tarea esté bien hecha.


1.2.3. Hojas de automonitoreo: son hojas que el estudiantado va completando mientras trabaja, para ir viendo cómo avanza (Figura 5). Pueden tener distintos formatos, según la tarea: por ejemplo, una tabla donde se anota cuánto tiempo ha tardado en cada parte, o un cuadro con “lo que quería hacer” y “lo que realmente hice”.

Figura 5.

Ejemplo Hoja de Automonitoreo

Hoja de automonitoreo – Cualquier curso

¿Cuánto me ha costado la tarea?



Una cosa que he hecho bien es: _____

Una cosa que quiero mejorar es: _____

Estas hojas hacen que el estudiante se detenga un momento durante el trabajo para pensar cómo le está yendo. Más tarde, puede usar lo que escribió para reflexionar junto al docente: ver qué salió bien y qué fue más difícil. Para el docente, también son muy útiles porque muestran cómo trabaja el estudiante y si necesita ayuda en algo concreto.

Para cerrar el capítulo, presentamos una selección de recomendaciones que sintetizan las principales claves abordadas a lo largo del manual. Se trata de buenas prácticas orientadas a facilitar la puesta en marcha del aprendizaje autorregulado en el aula. Estas orientaciones pueden servir como referencia para integrar este enfoque de forma gradual, flexible y sostenible en su práctica docente diaria.

- 1. Establece objetivos claros y compártelos con tu estudiantado.** Cada vez que inicies un proyecto, unidad o situación de aprendizaje, deja muy claros los objetivos y criterios de evaluación. Tradúcelos a un lenguaje comprensible para tus estudiantes para que sepan hacia dónde van, permitiéndoles planificar en consecuencia, entender la relevancia de la tarea y sentirse más motivados.
- 2. Involucra al alumnado en la planificación de su aprendizaje.** No lo planifiques todo tú; busca maneras de que el estudiantado tome algunas decisiones bajo tu asesoramiento: decidir el producto final, plantear las preguntas de investigación, establecer propias metas personales o estrategias. Darles este papel activo aumenta su compromiso y también les obliga a pensar en cómo organizarse.
- 3. Enseña estrategias de aprendizaje y ofrece andamiajes.** La autorregulación no surge espontáneamente; hay que enseñar cómo hacerlo. Dedicar tiempo a enseñar explícitamente técnicas y estrategias que luego tu estudiantado pueda usar por sí mismo: cómo tomar apuntes efectivos, cómo priorizar tareas urgentes/importantes, cómo resolver problemas paso a paso, cómo subrayar ideas clave, etc. Modelar tú mismo estas estrategias en el aula. A la par, proporciona andamiajes que faciliten su uso: plantillas de esquema, checklists, rúbricas, etc. Podrás ir retirando gradualmente estos andamiajes, a medida que el estudiantado gane soltura, favoreciendo su autonomía.
- 4. Fomenta la metacognición (autoobservación y autoevaluación).** Cultiva en tus estudiantes el hábito de pensar sobre su propio aprendizaje, incorporando momentos específicos para ello en tus clases. Puedes reservar los minutos finales de cada clase para una sesión breve de autorreflexión: *¿Qué he aprendido hoy? ¿Qué fue lo más interesante? ¿Qué fue lo más difícil y cómo lo superé?* También puedes usar diarios de aprendizaje para autoevaluar los trabajos y proyectos a través de rúbricas sencillas entregables. Todas estas prácticas les ayudan a identificar qué estrategias funcionan, en qué necesitan mejorar y cómo se sienten respecto al aprendizaje. Al principio necesitarán guía y supervisión constantes, pero con el tiempo lo harán de manera más natural.
- 5. Cultiva un clima de confianza y autonomía en el aula.** Ninguna estrategia de autorregulación funcionará si el estudiante tiene miedo de

equivocarse o si siente que su voz no cuenta. Es fundamental crear un ambiente seguro donde el error se vea como una oportunidad de aprendizaje y no como un fracaso. Fomenta el respeto y el apoyo mutuo contigo y con sus compañeros, de modo que se sientan cómodos compartiendo sus dificultades y éxitos. Esto significa validar las participaciones de todos y evitar ridiculizar o sancionar el error, más bien analizarlo junto a ellos. Asimismo, otorga cierto grado de autonomía: puede ser en la elección de temas, en la forma de presentar un trabajo, o simplemente en dejar que intenten resolver un problema a su manera antes de intervenir. Cuando el estudiantado percibe confianza en el ambiente y en sus capacidades, desarrolla sentido de propiedad sobre su aprendizaje y se atreve a autorregular (a planificar, probar, equivocarse, corregir) sin miedo.

6. **Ofrece retroalimentación continua y formativa.** Proporciona feedback frecuente durante el proceso, no esperes al examen final. Señala concretamente lo que el estudiante está haciendo bien (*Has organizado muy bien tus ideas*) y aquello en lo que puede mejorar (*Fíjate, aquí te apresuraste y cometiste estos fallos, ¿cómo podrías hacerlo de otra manera?*). La retroalimentación efectiva se enfoca en las estrategias y el proceso tanto como en el resultado. Intenta que tus comentarios orienten al estudiante sobre cómo mejorar, no solo en qué se equivocó. Además, si implementaste instrumentos como rúbricas o listas de cotejo, apóyate en ellos para que el feedback esté alineado con los criterios que ya conocen. Recuerda también dar espacio a la autoevaluación: que el estudiante se dé retroalimentación a sí mismo primero (muchas veces detectará sus propios errores al revisarse) y luego complementa tú.

7. **Modela la autorregulación con tu ejemplo.** Los estudiantes aprenden mucho observando a sus docentes. Por ello, aprovecha para demostrar con tu conducta lo que significa ser un aprendiz autorregulado: comparte tu propio proceso mental en voz alta cuando resuelves problemas, cuando organizas una tarea o cuando tomas decisiones. Por ejemplo, si surge un imprevisto y debes cambiar tu plan de clase, verbaliza esa adaptación: *Tenía pensado hacer X, pero como no tenemos tiempo, voy a replanificar y hacer Y primero.* También muestra tu faceta de aprendiz: reconoce cuando no sabes algo y buscas la respuesta, o cuando algo que intentaste no funcionó. Lejos de restarte autoridad, esto te humaniza. Imagina que implementaste una actividad y salió regular, por lo que puedes comentarle al grupo al final: *Hoy este ejercicio no salió tan bien como esperaba. Voy a pensar qué pudo fallar y cómo podríamos intentarlo de otra forma.*

8. **Mantén una actitud flexible y adaptativa.** Cada estudiante tiene una situación de aprendizaje distinta, por lo que necesitarás ajustar el rumbo continuamente. Un docente autorregulado planifica cuidadosamente, pero también monitoriza el desarrollo de la clase y realiza cambios si es necesario. Si ves que una actividad toma más tiempo del previsto, quizás debas abreviar otra; si una estrategia no está dando resultados, no temas probar un enfoque alternativo. La flexibilidad es especialmente importante al fomentar la autorregulación: debe haber margen para tomar iniciativas, cometer errores y reencauzar. Esta adaptabilidad no es improvisación, sino la respuesta informada a las evidencias que vas recogiendo (observaciones, resultados intermedios, retroalimentación). Además, recuerda comunicar esa flexibilidad a tus estudiantes: hazles saber que el plan no es rígido y que es válido ajustarlo.
9. **Implementa el enfoque de forma gradual y ten paciencia.** Pasar a un modelo de aprendizaje autorregulado no ocurre de la noche a la mañana. Aplica los cambios poco a poco, evaluando qué funciona en tu contexto y observa la reacción de tus estudiantes. Al principio pueden sentirse extraños o necesitar mucha guía, pero sé paciente y consistente: comenta con ellos la utilidad de estas prácticas, ajusta las herramientas si hace falta y celebra los pequeños progresos. Con el tiempo, tus estudiantes irán ganando confianza y destreza. Recuerda también que cada estudiante evolucionará a su ritmo: algunos integrarán la autonomía rápidamente y otros requerirán más acompañamiento. Ten expectativas altas pero realistas, y ve soltando las riendas gradualmente.
10. **Reflexiona y ajusta continuamente tu práctica docente.** La autorreflexión no es solo para los estudiantes; como docente, tú también debes practicarla. Después de implementar una situación de aprendizaje, proyecto o tarea, tómate un tiempo para evaluar cómo fue el proceso desde tu perspectiva (*¿Qué salió bien y por qué? ¿Qué no resultó como esperabas? ¿Qué harías diferente la próxima vez?*). Puede ser útil llevar tu propio diario del docente o anotar en la programación esos comentarios para futuras tareas. Si es posible, conversa con colegas o pide a un observador que te dé retroalimentación sobre cómo estás fomentando la autorregulación en clase. Este hábito de reflexión continua te convierte en un docente autorregulado y te dará nuevas ideas para refinar tu metodología. Un docente que aprende de su propia experiencia transmite el mensaje de que aprender es un proceso de mejora continua.

En definitiva, el aprendizaje autorregulado es un proceso que se construye día a día en el aula. Es un conjunto de hábitos y habilidades que se van afianzando con la práctica cotidiana. No existe una receta única para lograr un aula autorregulada; por el contrario, disponemos de un abanico de estrategias que debemos adaptar a cada contexto, porque lo que funciona en un grupo puede requerir ajustes en otro, y parte de nuestra tarea profesional consiste en probar, evaluar y ajustar esas estrategias hasta encontrar las más efectivas para nuestro estudiantado. La flexibilidad y la observación atenta nos permitirán identificar qué necesitan nuestros aprendices y cómo brindárselo de la mejor manera.

Para finalizar este capítulo, nos gustaría invitarle a continuar profundizando en esta línea de trabajo. Comparta sus experiencias y hallazgos con otros docentes; ajuste las herramientas y estrategias a la realidad de su aula; y mantenga una reflexión constante sobre su práctica. Cada ajuste e intercambio le ayudará a crecer profesionalmente y a transformarse en modelo y guía para estudiantes más autónomos y comprometidos con su propio aprendizaje.

— CHECKLIST DEL DOCENTE AUTORREGULADO —

- Establezco los objetivos claros que quiero lograr en una sesión.
- Planifico la sesión teniendo en cuenta el tiempo del que dispongo.
- Tengo en cuenta la opinión, intereses y conocimientos de mis estudiantes al proponer una actividad.
- Preparo alternativas y soy flexible en el desarrollo de la tarea teniendo en cuenta las necesidades de mis estudiantes.
- Dedico tiempo a enseñar explícitamente estrategias de autorregulación durante la sesión (subrayado de ideas, resolución de problemas, autoinstrucciones, ...).
- Proporciono a mis estudiantes plantillas, rúbricas, esquemas o apoyos para ayudarles en el uso de estrategias autorreguladoras.
- Reflexiono en voz alta para que mis estudiantes tomen conciencia del proceso de autorreflexión.
- Me muestro flexible durante las clases, priorizando que los contenidos queden claros antes que dar mucha información.
- Me aseguro de que todos están siguiendo la sesión preguntándoles directamente y repitiendo la información si fuera necesario.
- Observo cómo se desarrolla la sesión y hago anotaciones sobre ello.
- Trato de crear un ambiente de calma y motivación en el aula evitando sancionar los errores y animando a la participación activa.
- Implico a mis estudiantes en la planificación de sesiones futuras y les dejo autonomía para que intenten resolver las tareas y se equivoquen, sin intervenir o presionar.
- Procuero dar retroalimentación individualizada durante el desarrollo de las tareas, felicitando los logros e indicando puntos a mejorar.
- Promuevo la coevaluación y autoevaluación en el aula a través de listas de cotejo, rúbricas o plantillas que ayuden a desarrollar el pensamiento crítico.
- Soy capaz de reconocer cuando no sé algo y procuro pedir ayuda.
- Al terminar una sesión reflexiono sobre ella y pido consejo en caso de necesitarlo.

MÓDULO B.

**SITUACIONES DE APRENDIZAJE AUTORREGULADAS: BUENAS
PRÁCTICAS EN CONTEXTOS REALES**

CAPÍTULO 1. MODELO A DE SITUACIÓN DE APRENDIZAJE AUTORREGULADA

Sara Álvarez Quesada

Maestra Tutora de Educación Primaria

1. TÍTULO: La Isla del Tesoro.
2. DATOS TÉCNICOS:

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE			
Etapa	Educación Primaria	Curso	5º curso
Área	Lengua Castellana y Literatura	Temporalización	6 sesiones de 60 minutos cada una.
Relación con Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 2030		4. Educación de calidad. 5. Igualdad de género.	
Relación con Planes y Programas del Centro		Plan de Lectura, Escritura e Investigación. Plan de Atención a la Diversidad. Plan de Digitalización. Plan de Coeducación. Proyecto Biblioteca escolar. Proyecto Radio escolar.	
Relación con Modelo de Autorregulación		Se trabajan de manera integral todas las fases del modelo de autorregulación del aprendizaje.	

3. INTENCIÓN EDUCATIVA:

- 3.1. **Contexto:** el alumnado de 5º de Primaria está inmerso en la lectura y análisis de los ocho primeros capítulos de “La Isla del tesoro” de R.L. Stevenson, una obra clásica de aventuras que, más allá de su relato de piratas y tesoros, ofrece interesantes elementos para reflexionar sobre la diversidad, la inclusión social y la igualdad de género. Paralelamente, la clase ha trabajado la noticia sobre la representación teatral de “La Isla del tesoro” adaptada por La Joven Compañía, en la que el personaje de Jim es interpretado por una mujer, introduciendo así una visión contemporánea sobre los roles de género en la literatura y el arte.

3.2. Historia: la emisora escolar “Olas de Tesoro” ha recibido una misteriosa carta en una botella, firmada por “La Maestra del Faro”, una figura legendaria que observa el mundo desde su torre luminosa. En la carta, la Maestra plantea un desafío: analizar las historias de valentía y superación que habitan en la Isla del Tesoro, pero desde una perspectiva que pocas veces se explora (la de quienes han roto moldes, superado barreras y desafiado los estereotipos. Jim Hawkins, guiado por la figura de su madre viuda, trabajadora y valiente, y por piratas como John Silver el Largo, que demuestra que una discapacidad no es impedimento para liderar, invita al alumnado a preguntarse:

- ¿Qué significa ser una persona valiente?
- ¿Quién decide cómo deben ser los héroes y heroínas de las historias?

La aparición en la actualidad de una Jim encarnada por una mujer en la adaptación teatral siembra una nueva cuestión: ¿Es el género una barrera en las grandes aventuras? El alumnado deberá convertirse en reportero y tertuliano radiofónico para dar voz a estas preguntas, guiando a la audiencia a través de un debate fresco, crítico y creativo.

3.3. Reto: el alumnado debe diseñar, producir y emitir un programa de radio digital titulado “Héroes y Heroínas de la Isla”, en el que cada equipo asuma roles de periodistas, críticos literarios y tertulianos. El programa debe incluir: una presentación de los personajes relevantes de “La Isla del tesoro” analizados desde la perspectiva de la inclusión (personas con discapacidad, mujeres valientes, diversidad de orígenes); un debate sobre cómo la igualdad de género y la diversidad se reflejan en la novela y en la adaptación teatral actual; y una sección de opinión en la que se propongan formas de re-imaginar la historia para que sea más inclusiva y equitativa. Todo debe estar fundamentado en argumentos apoyados con ejemplos literarios y referencias a la actualidad.

3.4. Producto final: el producto final es un programa de radio digital grabado y editado por el propio alumnado. El podcast contendrá una estructura compuesta por: introducción, presentación de personajes, mesa redonda sobre inclusión y feminismo, análisis de la noticia sobre la adaptación teatral, y cierre con propuestas de mejora para futuras historias de aventuras. El programa será difundido a la comunidad educativa a través de la plataforma digital del centro.

4. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ALUMNADO:

El grupo clase pertenece al tercer ciclo de educación primaria, específicamente a 5º curso. Con un total de 17 estudiantes, la distribución por sexo es de 8 niños y 9 niñas. Se trata de un grupo heterogéneo, con diversidad de intereses, situaciones personales y ritmos de aprendizaje.

En el aula hay un perfil NEE y tres perfiles NEAE. A nivel de NEE, hay una alumna diagnosticada de discapacidad psíquica leve. En cuanto a NEAE, hay un niño con dislexia, un niño rumano de incorporación tardía al sistema educativo (que, aunque domina el castellano tanto a nivel oral como escrito, tiene desfase curricular) y un niño de etnia gitana absentista. Este conjunto heterogéneo enriquece el ambiente educativo, promoviendo el respeto por la diversidad desde el enfoque de equidad e inclusión que promueve la legislación vigente.

5. CONEXIÓN CON LOS ELEMENTOS CURRICULARES:

Se completarán siguiendo el desglose y relación de competencias específicas, criterios de evaluación, descriptores del perfil de salida y saberes básicos del Decreto Autonómico.

6. METODOLOGÍA:

La situación de aprendizaje se fundamenta en el aprendizaje cooperativo como eje vertebrador, fomentando la interacción igualitaria entre estudiantes y la construcción colectiva del conocimiento. Se emplean técnicas cooperativas específicas como la lectura compartida, folio giratorio para co-elaborar los guiones radiofónicos, y la mesa redonda para dinamizar los debates y exposiciones orales.

Se aplica el aprendizaje autorregulado y se fomenta en las tareas programas en esta situación de aprendizaje en las fases de planificación, ejecución y autorreflexión. Esto es así, ya que el alumnado establece metas, controla su proceso de creación y evalúa sus propios avances.

El trabajo parte de la reflexión individual, progresa a la puesta en común en pequeños grupos y culmina con el debate en gran grupo, integrando fases de autoevaluación y coevaluación para afianzar el modelo de autorregulación del aprendizaje.

Se incorporan rutinas de pensamiento y técnicas de destrezas orales para fortalecer la argumentación, la escucha activa y la expresión de opiniones respetuosas.

La metodología integra recursos digitales para la planificación, grabación y edición del podcast, favoreciendo la competencia digital y la creatividad literaria.

Se atiende a la diversidad mediante agrupamientos heterogéneos, adaptaciones de tareas y apoyos personalizados, asegurando la participación de todo el alumnado y la accesibilidad de los materiales.

7. AGRUPAMIENTOS:

A lo largo del proceso se alternarán diferentes tipos de agrupamientos para optimizar el aprendizaje cooperativo, la atención a la diversidad y el aprendizaje autorregulado:

7.1. Trabajo individual:

- Favorece la fase de planificación y autorreflexión.
- Permite al estudiante responsabilizarse de su proceso de aprendizaje, establecer sus propias metas y monitorear su progreso.
- Desarrolla habilidades metacognitivas al obligarlo a planificar, controlar y evaluar su desempeño sin depender de otros.
- Ideal para tareas como diarios de aprendizaje, autoevaluaciones, planes de estudio personalizados.

Por tanto, el trabajo individual se realizará de manera inicial para la reflexión personal y el análisis de los personajes, permitiendo la apropiación del contenido antes de la interacción grupal.

7.2. Trabajo en parejas:

- Favorece la fase de ejecución.
- Permite el diálogo y la co-regulación: los estudiantes pueden darse retroalimentación mutuamente, comparar estrategias y ajustar su desempeño en tiempo real.
- Facilita el monitoreo compartido, lo que puede ayudar a estudiantes menos autorregulados a aprender de compañeros más hábiles.

Así las parejas cooperativas se agruparán para fases de revisión de guiones, ensayo de intervenciones orales y retroalimentación personalizada.

7.3. Trabajo en pequeños grupos:

- Favorece todas las fases del modelo.
- Promueve la planificación conjunta (distribución de roles, establecimiento de metas), el monitoreo del trabajo grupal y la evaluación conjunta del proceso y resultados.

- Fomenta la autorregulación a través de la interacción social, especialmente en actividades de aprendizaje colaborativo.
- Se trabajará en pequeños subgrupos temáticos heterogéneos de 4-5 alumnos, configurados de manera que exista diversidad de género, niveles de competencia lectora, estilos de aprendizaje y necesidades educativas. Estos grupos constituyen equipos estables que asumen roles cooperativos rotativos (coordinador, secretario, portavoz, responsable técnico, moderador). Su función es profundizar en aspectos específicos (análisis de personajes, impacto de la adaptación teatral, propuestas inclusivas), favoreciendo la especialización y el reparto equitativo de tareas.

7.4. Trabajo en grupo clase:

- Favorece la reflexión colectiva.
- Útil para generar debates, evaluar aprendizajes comunes y compartir estrategias de aprendizaje.
- Permite comparar diferentes enfoques, promoviendo la metacognición colectiva.
- Se aplica el gran grupo en la simulación del debate radiofónico final y la puesta en común de propuestas de mejora, promoviendo la cohesión y el aprendizaje intergrupar.

8. SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA:

TAREA 1: “Explorando la isla: ¿Qué sabemos sobre los héroes y heroínas?”	
Descripción: Nos encontramos en la fase de planificación y comenzaremos con una actividad de activación de conocimientos previos. De manera individual, el alumnado reflexiona por escrito sobre los conceptos de valentía, inclusión y género en la literatura.	
Recursos	Actividades
<p>Humanos: profesorado, alumnado.</p> <p>Materiales: Cuadernos, panel mural, rotuladores, guía de preguntas, pizarra digital.</p> <p>Espaciales: aula.</p>	<p>Actividad 1. Reflexión con preguntas guía: ¿Qué hace valiente a un personaje? ¿Pueden las mujeres ser heroínas en las aventuras? ¿Qué dificultades enfrentan los personajes diversos?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis de la tarea: El alumnado identifica emociones propias a través de la lectura del libro y, mediante ejercicios de empatía y juego de roles, pueden sentir fortalezas o virtudes como la valentía, ser intrépido o el sentido de la justicia. - Creencias motivacionales: La actividad incentiva la curiosidad y la empatía, incitando al diálogo y a la expresión oral de opiniones, puntos de vista y diversas emociones.
<p>Humanos: profesorado, alumnado.</p> <p>Materiales: Cuadernos, panel mural, rotuladores, guía de preguntas, pizarra digital.</p> <p>Espaciales: aula.</p>	<p>Actividad 2. Puesta en común de la actividad 1 en gran grupo, utilizando la técnica lluvia de ideas y registro visual en un mural.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis de la tarea: El alumnado compara sus emociones con las de sus compañeros, buscando nexos en común y debatiendo sobre diferentes formas de percibir las emociones con una misma actividad e información recibida. - Creencias motivacionales: La actividad incentiva la curiosidad y la empatía, incitando al diálogo y a la expresión oral de opiniones, puntos de vista y diversas emociones. Plasmar el resultado en un mural fomenta la satisfacción personal del trabajo realizado con éxito de manera colaborativa, haciendo el aprendizaje más significativo y competencial.

TAREA 2: “Lectura cooperativa y análisis de personajes”

Descripción: Comenzamos con tareas de desarrollo, dentro de la **fase de ejecución**. Haremos una lectura compartida de fragmentos seleccionados de los 8 primeros capítulos de manera grupal, enfocándonos específicamente en los personajes Jim Hawkins, su madre y John Silver el Largo.

Recursos	Actividades
<p>Humanos: profesorado, alumnado.</p> <p>Materiales: Libro de La isla del tesoro, ficha de análisis y pizarra.</p> <p>Espaciales: aula.</p>	<p>Actividad 1. Cada grupo completa una ficha de análisis sobre los personajes desde la perspectiva de inclusión, género y diversidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autocontrol: Mientras escriben en sus fichas, los estudiantes se autorregulan decidiendo cómo expresar sus emociones a través de las palabras. - Autoobservación: Identifican las emociones expresadas en el libro y comparan estas expresiones con sus propias experiencias.
<p>Humanos: profesorado, alumnado.</p> <p>Materiales: Panel mural, rotuladores y ficha de análisis.</p> <p>Espaciales: aula.</p>	<p>Actividad 2. Discusión grupal y elaboración de un panel colaborativo de personajes y características.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autocontrol: Durante la realización del panel, el alumnado se controla mediante el diálogo y la escucha activa, exponiendo sus emociones y percibiendo el criterio emocional de sus compañeros. - Autoobservación: Los estudiantes contemplan las emociones expresadas tanto por los personajes del libro como por sí mismos y sus iguales.

TAREA 3: “Debate: Igualdad y diversidad en la Isla del tesoro”

Descripción: Continuamos con la fase de ejecución. Vamos ahondando en el análisis del libro a través de una mirada coeducativa y desarrollando las estrategias de comunicación, moderación y de habilidades sociales.

Recursos	Actividades
<p>Humanos: profesorado, alumnado.</p> <p>Materiales: Cuadernos, rotuladores, pizarra y folio.</p> <p>Espaciales: aula.</p>	<p>Actividad 1.</p> <p>En grupos, el alumnado identifica momentos de la novela que ejemplifican inclusión, diversidad o discriminación. Aplicando la técnica folio giratorio elaboran argumentos para un debate.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autocontrol: Durante la lectura y análisis de los capítulos y el consiguiente trabajo grupal, el alumno debe controlarse a través de sus aportaciones emocionales y plasmarlas en el folio giratorio, prestando atención tanto a lo suyo como a validar emocionalmente a sus compañeros. - Autoobservación: Mientras analizan los textos y aportan ideas, los estudiantes revisan su progreso y ajustan su trabajo para asegurarse de que el debate y el folio giratorio refleja la emoción deseada.
<p>Humanos: profesorado, alumnado.</p> <p>Materiales: Cuaderno con el esquema de lo plasmado en el folio giratorio.</p> <p>Espaciales: aula.</p>	<p>Actividad 2.</p> <p>Se escenifica una pequeña mesa redonda por equipos, alternando roles de moderador, ponente y oyente y se registran ideas clave.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autocontrol: Esta actividad implica ejercer un control sobre sí mismo enfocado en el registro de las ideas clave, expresando las diversas emociones que sienten en el ejercicio de los diferentes roles a interpretar. - Autoobservación: Los estudiantes analizan los diferentes roles que influyen en sus emociones y anotan este proceso en su cuaderno, lo que les ayuda a comprender con mayor profundidad sus propias emociones.

TAREA 4: “Análisis crítico de la adaptación teatral”

Descripción: Continuamos con la fase de ejecución. Analizamos la adaptación al teatro de La isla del tesoro por parte de La Joven Compañía, en la que el protagonista está interpretado por una mujer. Nos plantearemos preguntas, argumentaremos y elaboraremos un pequeño producto con ello (infografía o mural).

Recursos	Actividades
<p>Humanos: profesorado, alumnado.</p> <p>Materiales: Cuadernos y noticia en formato físico o expuesta en la pizarra digital.</p> <p>Espaciales: aula.</p>	<p>Actividad 1. Por grupos temáticos, analizan la noticia sobre la adaptación teatral donde Jim es un personaje femenino. ¿Por qué han elegido a una mujer para interpretar a Jim? ¿Qué quieren conseguir con ello? ¿Es importante para ellos? ¿Y para nosotros?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autocontrol: El alumnado identifica emociones propias a través de la reflexión, mediante ejercicios de empatía y juego de roles pueden sentir fortalezas o virtudes como la igualdad, el feminismo y la inclusión. - Autoobservación: Los estudiantes consideran cómo los distintos papeles que desempeñan afectan sus sentimientos y registran estas reflexiones en su cuaderno, lo que les facilita observar sus emociones con mayor detalle.
<p>Humanos: profesorado, alumnado.</p> <p>Materiales: Cuadernos y noticia en formato físico o expuesta en la pizarra digital.</p> <p>Espaciales: aula.</p>	<p>Actividad 2. Comparan la representación tradicional y la adaptación, debaten implicaciones de género e inclusión y elaboran una infografía digital o mural con sus conclusiones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autocontrol: Los estudiantes reconocen sus propias emociones a través de la reflexión, utilizando actividades de empatía y dramatización, lo que les permite experimentar valores y fortalezas basados en la inclusión y la igualdad. - Autoobservación: Los alumnos examinan y piensan sobre su progreso y el de sus compañeros, lo que les permite reconocer aspectos que pueden mejorar en su propio desempeño.

TAREA 5: “Análisis crítico de la adaptación teatral”

Descripción: Continuamos con la fase de ejecución. Estamos elaborando el guion que vamos a utilizar durante nuestro programa radiofónico. Es de vital importancia la comunicación, el trabajo cooperativo y prestar especial atención al lenguaje inclusivo que debemos emplear en nuestras intervenciones.

Recursos	Actividades
<p>Humanos: profesorado, alumnado.</p> <p>Materiales: Cuadernos, guía de preguntas, pizarra tradicional y digital.</p> <p>Espaciales: aula.</p>	<p>Actividad 1. Cada grupo diseña el guion de su sección del programa de radio: presentación, mesa redonda, análisis teatral y cierre propositivo. Utilizan plantillas de guion, revisan el lenguaje inclusivo y ensayan las intervenciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autocontrol: Se fomenta la autorregulación mediante listas de comprobación cooperativas y revisión por parejas. Al compartir sus plantillas y a través de los ensayos, el alumnado ajusta su trabajo en función del feedback recibido, lo que les permite perfeccionar tanto el contenido de su guion como su puesta en escena. - Autoobservación: Durante la tutorización por pares, los estudiantes observan y reflexionan sobre sus propios avances y los de sus compañeros, lo que les ayuda a identificar áreas de mejora en su propio trabajo.

TAREA 6: “Grabación y edición del programa: Héroes y villanos de la isla”

Descripción: Con la actividad 1 de esta tarea finalizamos la fase de ejecución. Con la actividad 2 hacemos la fase de autorreflexión. Vamos a elaborar el producto estrella de esta situación de aprendizaje: el programa de radio. Después de ello, tendremos que reflexionar sobre cómo lo hemos hecho.

Recursos	Actividades
<p>Humanos: profesorado, alumnado.</p> <p>Materiales: Guía de preguntas y/o esquema del guion.</p> <p>Espaciales: radio escolar.</p>	<p>Actividad 1. El alumnado graba y edita su programa de radio en equipos, asumiendo los distintos roles acordados (locutor, técnico, moderador, tertuliano, etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autocontrol: El alumnado ajusta su trabajo en función del feedback recibido, lo que les permite perfeccionar tanto el contenido de su guion como su puesta en escena. - Autoobservación: Mediante el trabajo cooperativo y colaborativo, los estudiantes observan y reflexionan sobre sus propios avances y los de sus compañeros, lo que les ayuda a identificar áreas de mejora en su propio trabajo.
<p>Humanos: profesorado, alumnado.</p> <p>Materiales: Rúbrica.</p> <p>Espaciales: aula.</p>	<p>Actividad 2. Posteriormente a la emisión del programa de radio, realizan una audición colectiva y aplican la autoevaluación y coevaluación utilizando rúbricas. Difusión del podcast en la plataforma del centro y reflexión final en gran grupo sobre aprendizajes y mejora.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Auto-juicio: Los estudiantes realizan una autoevaluación de su programa de radio utilizando la rúbrica, evaluando su capacidad para expresar emociones a través de la radio y su desempeño en la actuación. - Auto-reacción: A través de la coevaluación entre pares, los estudiantes reciben feedback sobre su trabajo, lo que les permite reflexionar sobre su proceso y el impacto de sus elecciones creativas, fomentando el aprendizaje autorregulado para futuras actividades.

9. EVALUACIÓN:

LOE y LOMLOE, en su artículo 20, especifican que la evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado será continua, formativa y global, teniendo en cuenta el progreso en el conjunto de áreas. Asimismo, se guiará por el artículo 16 del Decreto 57/2022, de 5 de agosto.

El profesorado realizará una evaluación sistemática y continua, recopilando información cualitativa, centrada en el desarrollo de competencias del currículo. Al consistir en una evaluación formativa, se proporcionará al alumnado, desde el inicio, información sobre los criterios mínimos, los instrumentos utilizados, y los criterios de calificación y promoción, proporcionando retroalimentación constante para que puedan seguir mejorando su desempeño competencial.

En esta situación de aprendizaje, así como en toda la programación, se combinarán cuatro tipos de evaluación: autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación y evaluación de la práctica docente. Se emplearán múltiples técnicas e instrumentos, lo que permitirá recopilar información precisa y variada sobre el progreso del alumnado. De esta manera, la evaluación no solo será un medio para medir el rendimiento académico, sino también una herramienta para promover el desarrollo integral.

A continuación, se mencionan las técnicas e instrumentos más recurrentes:

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Observación sistemática	Lista de cotejo (rúbricas y diario de clase)
Intercambios y preguntas orales	Debates, preguntas abiertas y juego de roles.
Ejercicios prácticos	Programa radiofónico y elaboración de productos (murales, infografías...)

9.1. Modalidades complementarias de evaluación:

- **Autoevaluación:** el alumnado completa una versión simplificada de la rúbrica al finalizar el trabajo.
- **Coevaluación:** los compañeros revisan los textos aplicando los mismos criterios, especialmente en la sesión 6.
- **Observación del docente:** durante las sesiones se recogerá información cualitativa sobre el uso de estrategias, esfuerzo, colaboración y progresos individuales.

Asimismo, la evaluación en estas tareas está directamente relacionada con el Modelo Cíclico de Autorregulación de Zimmerman, ya que involucra las tres fases clave:

- **Fase de planificación:** los estudiantes establecen metas claras sobre su desempeño al conocer los criterios de evaluación mediante rúbricas, lo que les permite anticipar los pasos necesarios para mejorar su trabajo.
- **Fase de ejecución:** durante la autoevaluación y la coevaluación, los alumnos monitorizan su progreso mientras aplican estrategias de análisis crítico tanto para su trabajo como para el de sus compañeros, ajustando sus acciones en función del feedback recibido.
- **Fase de autorreflexión:** al reflexionar sobre su propio desempeño y recibir retroalimentación de sus pares, los estudiantes realizan una autoevaluación sobre los resultados obtenidos y reaccionan ante ellos, lo que les permite identificar áreas de mejora y desarrollar una mayor conciencia sobre su propio proceso de aprendizaje. Esta integración de las fases de Zimmerman fomenta el desarrollo de habilidades para que los y las estudiantes se conviertan en aprendices más autónomos y estratégicos.

CAPÍTULO 2. MODELO B DE SITUACIÓN DE APRENDIZAJE AUTORREGULADA

Estefanía Armesto Perales

Maestra Tutora de Educación Primaria

Marta Alba García Álvarez

Maestra de Pedagogía Terapéutica

1. TÍTULO: Sabores que enseñan al compartirlos.
2. DATOS TÉCNICOS:

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE			
Etapa	Educación Primaria	Curso	5º curso
Área	Lengua Castellana y Literatura	Temporalización	3/4 semanas. 3 tareas, 10 actividades.
Relación interdisciplinar entre áreas	Matemáticas, Ciencias Sociales, Educación Artística y Educación Física.		
Relación con Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 2030	3. Salud y bienestar 4. Educación de calidad 10. Reducción de desigualdades 12. Producción y consumo responsables.		
Relación con Planes y Programas del Centro	Plan de Tutoría, PLEI, Plan de Salud, Programa de Bienestar, PAD, Plan de Digitalización.		
Relación con Modelo de Autorregulación	Se trabajan de manera integral todas las fases del modelo de autorregulación del aprendizaje.		

3. INTENCIÓN EDUCATIVA:

Esta Situación de Aprendizaje tiene como finalidad que el alumnado de quinto de primaria desarrolle de manera integrada competencias lingüísticas, lógico-matemáticas, digitales y sociales mediante la creación de un recetario inclusivo y multicultural. A través de esta propuesta, se fomentará la expresión escrita y oral, la comprensión lectora, el cálculo de cantidades, proporciones y tiempos, así como la reflexión crítica sobre los hábitos alimenticios saludables y la empatía hacia la diversidad cultural y familiar.

Cada estudiante aportará al menos dos recetas que conozca, valore o desee investigar, promoviendo así la conciencia cultural, la creatividad, la colaboración y el uso significativo de las TIC. Esta experiencia se desarrollará desde un enfoque inclusivo, cooperativo y autorregulado, atendiendo a la diversidad del aula y priorizando la participación de todo el alumnado.

Siguiendo los principios del aprendizaje basado en el éxito y el modelo cíclico de Zimmerman, se diseñarán actividades que favorezcan el desarrollo de habilidades metacognitivas, especialmente aquellas vinculadas a la planificación, monitorización y revisión del propio aprendizaje. Estas rutinas de trabajo permitirán fortalecer áreas prioritarias de atención del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE), como la autonomía y las funciones ejecutivas.

Como bien señala Santos Guerra, “la diferencia es consustancial al ser humano y, por tanto, la intervención diferenciadora es ética, ya que no hay nada más injusto que tratar igual a los que son radicalmente desiguales”. Esta SA celebra la diversidad como un patrimonio que enriquece a toda la comunidad educativa.

4. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ALUMNADO:

Grupo de 17 alumnos y alumnas con gran diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje. Se contemplan medidas específicas teniendo en cuenta para los 7 ACNEAE del aula, siguiendo el enfoque DUA y el modelo de docencia compartida entre PT, AL y tutoría en todas las sesiones. En el último curso se han incorporado al grupo alumnos y alumnas de diferentes procedencias, que, unidas a las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado, han requerido de un gran trabajo específico en torno a la cohesión del grupo y a las habilidades sociales y emocionales, lo cual justifica la necesidad de plantear la SA ajustada al grupo priorizando favorecer un clima en el aula basado en el respeto, convivencia y cooperación.

El ritmo de aprendizaje del grupo está condicionado por la gran diversidad del alumnado, lo que hace necesario continuar conociendo al grupo a través del siguiente punto, ya que la respuesta educativa no puede entenderse sin la personalización de la misma. Ya que si hay algo que define al alumnado del aula son sus historias personales y escolares muy

diversas, las cuales hacen que la intervención en dicho grupo solo se entienda desde un enfoque del Diseño Universal del Aprendizaje, a través de la programación multinivel y el aprendizaje cooperativo como facilitadores necesarios para atender a la diversidad de todo el alumnado. Por otra parte, cabe destacar que, además de las medidas de atención a la diversidad para el grupo, se dan algunas medidas o ajustes más específicos para algunos alumnos/as que presentan algún tipo de necesidad educativa específica o especial.

5. CONEXIÓN CON LOS ELEMENTOS CURRICULARES:

Se completarán siguiendo el desglose y relación de competencias específicas, criterios de evaluación, descriptores del perfil de salida y saberes básicos del Decreto Autonómico.

6. METODOLOGÍA:

La Situación de Aprendizaje se desarrolla a través del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), centrado en la creación de un recetario inclusivo y multicultural. Este enfoque permite al alumnado implicarse activamente en un proyecto significativo, integrando competencias lingüísticas, matemáticas, digitales y sociales.

Se trabaja desde una perspectiva de aprendizaje cooperativo, organizando al alumnado en grupos heterogéneos que favorecen la colaboración, la ayuda mutua y el respeto a la diversidad. Cada grupo asume responsabilidades compartidas en la investigación, redacción y presentación de recetas.

El aprendizaje autorregulado, basado en el modelo de Zimmerman, se integra de forma transversal en todas las fases del proyecto: planificación (establecimiento de metas y organización de tareas), ejecución (monitoreo del progreso con rúbricas y listas de control) y autorreflexión (evaluación del proceso y del producto final mediante autoevaluaciones y coevaluaciones).

Desde el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA 3.0), se ofrecen múltiples formas de representación (textos, imágenes, vídeos, audios), de expresión (dibujos, recetas escritas, grabaciones, presentaciones digitales) y de implicación (elección libre de recetas, gamificación, conexión con la cultura familiar). Esto garantiza la accesibilidad y la motivación de todo el alumnado.

Además, se incorporan ajustes metodológicos específicos para atender a la diversidad del grupo clase:

- Para facilitar barreras relacionadas con las funciones ejecutivas: instrucciones claras y breves, tiempos de trabajo reducidos, apoyos visuales, uso de temporizadores y descansos activos programados.

- Para facilitar barreras relacionadas con la lectoescritura: uso de pictogramas y apoyos visuales, lectura en voz alta en grupo, herramientas digitales de lectura y escritura (como lectores de texto, audiolibros, procesadores de texto: Word y Araword).

Para facilitar las barreras relacionadas con el pensamiento divergente: propuestas de ampliación como la investigación de recetas internacionales, análisis nutricional más profundo o la creación de vídeos explicativos con herramientas digitales.

Esta metodología integral favorece la participación equitativa, el desarrollo de la autonomía, la autorregulación y el aprendizaje significativo para todo el alumnado.

7. AGRUPAMIENTOS:

En esta Situación de Aprendizaje, se emplean diversos tipos de agrupamientos — individual, pareja, pequeño grupo heterogéneo y gran grupo— con el fin de favorecer tanto el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje como la atención a las individualidades del alumnado. El trabajo individual permite al alumnado planificar, ejecutar y reflexionar sobre sus propias tareas, siguiendo las fases del modelo de Zimmerman. En parejas o pequeños grupos heterogéneos, se promueve la co-regulación, el aprendizaje entre iguales y la verbalización de estrategias, lo que fortalece la monitorización y la autorreflexión. Por su parte, el trabajo en gran grupo facilita la construcción colectiva del conocimiento y la revisión conjunta de los procesos. Desde el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), estos agrupamientos permiten ofrecer múltiples formas de implicación y expresión, adaptándose a los ritmos, estilos y necesidades del alumnado. Así, se garantiza una participación equitativa y significativa, respetando la diversidad y potenciando la autonomía y la motivación de todos los estudiantes.

8. SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA:

TAREA 1: “¡En busca de recetas con historia!”

Fase de Planificación: Análisis de la tarea, establecimiento de metas, motivación.

- Establecimiento de Metas: Las alumnas y los alumnos definirán objetivos claros para la redacción y presentación de sus recetas.
- Análisis de la Tarea: Comprenderán los pasos necesarios para investigar, redactar y presentar una receta.
- Creencias Motivacionales: Se fomentará la motivación a través de la conexión personal con las recetas seleccionadas.

Actividades

Actividad 1. Asamblea: analizamos la tarea y establecemos metas.

Asamblea inicial con presentación del reto: crear un recetario colectivo. Lluvia de ideas sobre qué es una receta, qué tipos existen. Análisis de recetas reales para la identificación de estructura, lenguaje y unidades de medida.

Se establecen metas: compartimos recursos, elegimos receta, redactamos, ilustramos, manejamos las cantidades para cálculos y proporciones y construimos recetario colectivo (papel y digital).

Actividad 2. Elegimos recetas: buscamos en nuestra historia.

Elección de la receta: tras haber consultado con sus familias, cada alumna o alumno aporta libros de recetas de su casa o recetarios familiares hechos a mano y visualizamos videos de recetas propuestas (canal de YouTube: Cocina como pirata). Cada alumno o alumna selecciona dos recetas significativas, al menos una debe estar relacionada con su país de origen (cultural, saludable, familiar, etc.).

Actividad 3. Investigamos para reflejar nuestra historia en cada receta.

Investigación sobre el origen de las recetas elegidas (país, región, tradición familiar). Se presentan las dos plantillas visuales que trabajaremos (2 niveles) y se muestran ejemplos, se establecen los elementos clave de la plantilla. Cada alumno o alumna investigará la historia de la receta para cumplimentar el apartado de la plantilla relacionado con el país y la bandera del lugar de origen, curiosidades o sugerencias sobre la misma y una anécdota personal o familiar relacionada con la receta.

Medidas DUA:

- Apoyo visual, organizadores gráficos y vídeos explicativos.
- Elección de receta por interés, cultura o cercanía y comienzo por implicación emocional como punto de partida de la tarea.
- Acceso a la información en diferentes formatos (texto, audio, vídeo).

TAREA 2: “¡Manos a la receta!”

Fase de Ejecución: autocontrol, autoobservación, cooperación, creatividad.

- Autocontrol: Durante la redacción y presentación, los estudiantes gestionarán su tiempo y recursos, ajustando sus estrategias según sea necesario.
- Autoobservación: Reflexionarán sobre su progreso y realizarán ajustes en tiempo real para mejorar la calidad de su trabajo.

Actividades

Actividad 4. Redactamos paso a paso.

Escritura guiada de la receta con apoyos visuales (plantillas en papel como modelo final para la práctica previa). Escritura del borrador de la receta en el cuaderno (ingredientes, pasos, tiempos, medidas). Uso de apoyos visuales (plantillas multiniveladas) y herramientas digitales (procesador de texto).

Actividad 5. ¡A calcular!

Cálculo de cantidades: transformación de medidas para diferentes comensales. Conversión de unidades. Representación gráfica y manipulativa de ingredientes y proporciones. Uso de llaveros visuales para el manejo de las unidades de medida.

Actividad 6. Construimos nuestro recetario.

Edición manual de la receta con ilustraciones, tablas o fotografías junto a los consejos saludables, anécdotas e historia investigada inicialmente para cada receta. Cada alumno o alumna plasma en las plantillas (según nivel) la información trabajada sobre cada receta para construir nuestro recetario. Una vez finalizadas se encuaderna y digitaliza.

Actividad 7. Mi receta, mi historia.

Preparación y presentación oral en grupo o en vídeo. Se aportan rúbricas para la exposición. Cada alumno o alumna selecciona una de las recetas y selecciona el formato en el que prefiere presentarla al grupo (con un vídeo grabado en casa o en el aula de apoyo, o con una exposición oral, apoyando las explicaciones en la versión digitalizada).

Medidas DUA:

- Rúbricas simplificadas para guiar el proceso.
- Apoyo en pareja para revisión entre iguales.
- Opciones múltiples para la presentación: oral, escrita, visual, digital.
- Posibilidad de grabar audios o usar el procesador de textos con instrucciones orales con el alumnado que presenta dificultades para la expresión escrita.

TAREA 3: “Sabores compartidos”

Fase de Autorreflexión: autojuicio, autorreacción, metacognición.

- Auto-juicio: Evaluarán su desempeño en función de los criterios establecidos, reflexionando sobre lo que hicieron bien y lo que pueden mejorar.
- Auto-reacción: Ajustarán sus estrategias de aprendizaje y trabajo para futuras tareas, basándose en la retroalimentación recibida y su propia reflexión.

Actividades

Actividad 8. Cocinamos la reflexión: Autoevaluación.

¿Qué aprendí? ¿Qué fue fácil o difícil? ¿Qué cambiaría para la próxima vez?

Actividad 9. Cocinamos la reflexión: Coevaluación.

Coevaluación entre compañeros usando una rúbrica visual.

Actividad 10. Orgullo de compartir nuestras historias sabrosas.

Revisión final del recetario y exposición en la biblioteca y en el blog del centro.
Compartimos las emociones sobre enriquecer nuestra cultura gastronómica mediante la diversidad de nuestras historias.

Medidas DUA:

- Plantillas con pictogramas y escalas emocionales para reflexión.
- Opción de responder con dibujos, audios o textos.
- Retroalimentación positiva y constructiva guiada por el docente.

9. EVALUACIÓN:

La evaluación de esta Situación de Aprendizaje se plantea como un proceso continuo, formativo e individualizado, adaptado a las necesidades del alumnado y centrado en el desarrollo competencial. Se articula en coherencia con el modelo de autorregulación del aprendizaje de Zimmerman, integrando las tres fases clave:


- Planificación: El alumnado establece metas claras y comprensibles, apoyado por rúbricas compartidas que orientan el trabajo desde el inicio. Estas rúbricas permiten anticipar los criterios de calidad y fomentar la autonomía.
- Ejecución: Durante el desarrollo de las tareas, se realiza un seguimiento del proceso mediante listas de cotejo, observación directa y retroalimentación continua. Se promueven ajustes y estrategias de mejora en tiempo real, favoreciendo la toma de decisiones consciente por parte del alumnado.
- Autorreflexión: Al finalizar, se impulsa el análisis del producto final (recetario) y del proceso vivido, mediante diarios de aprendizaje, autoevaluaciones y coevaluaciones. Esta fase fortalece la metacognición y la capacidad de mejora continua.

Desde el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), se utilizan instrumentos variados y accesibles que permiten recoger evidencias del aprendizaje a través de múltiples formas de expresión y representación. Esto garantiza una evaluación equitativa y significativa para todo el alumnado, respetando sus estilos, ritmos y necesidades.


TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
<p>Autoevaluación: Reflexión individual sobre el trabajo realizado y el grado de implicación.</p> <p>Coevaluación: Evaluación entre iguales para fomentar la crítica constructiva y el aprendizaje colaborativo.</p> <p>Evaluación del docente: Basada en los criterios de evaluación del currículo y en la observación directa del proceso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rúbricas de producción escrita, oral, cálculo y presentación. ▪ Listas de cotejo adaptadas a la diversidad del aula. ▪ Diario de aprendizaje y reflexión. ▪ Observación directa del trabajo individual y grupal.


Este enfoque evaluativo no solo permite valorar el producto final, sino también el proceso de aprendizaje, promoviendo la autonomía, la autorregulación y la inclusión educativa.


Ejemplo de plantilla:


 **Plantilla de Receta**

Nombre de la receta: _____


 Origen o historia: _____


 Ingredientes (puedes escribirlos o dibujarlos):
 - _____

 Cantidad de personas: _____



 Pasos para prepararla (puedes usar dibujos, números, vídeos, etc.):

1. _____

 Consejo especial del cocinero/a: _____

 Alérgenos u observaciones: _____

Ejemplo de rúbrica de autoevaluación:

Indicadores	 Lo hice muy bien	 Lo hice bastante bien	 Necesito mejorar
Organicé bien los ingredientes y pasos de mi receta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Explicé de forma clara y comprensible	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Usé diferentes formas de expresión (dibujos, vídeo, texto...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participé activamente en las actividades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me esforcé y aprendí algo nuevo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Plantilla de coevaluación entre pares:

Nombre de mi compañero/a: _____

★ PUNTÚA DE 1 a 4 (1 = Necesita mejorar mucho, 4 = Excelente):

¿La receta está clara y bien explicada? _____





¿Utilizó distintos medios para presentarla? (dibujos, audio...) _____

¿Mostró interés o entusiasmo al compartirla? _____

¿Aprendiste algo nuevo con su receta? _____

💬 Comentario positivo para mi compañero/a: _____

Rúbrica para el docente. Dimensión: Producción escrita (Lengua)

Criterio	 Nivel alto	 Nivel medio	 Nivel básico	 Nivel inicial
Coherencia en la organización del texto				
Uso del vocabulario específico (gastronómico)				
Corrección ortográfica y gramatical				
Uso de formatos o apoyos visuales (si aplica)				

CAPÍTULO 3. MODELO C DE SITUACIÓN DE APRENDIZAJE AUTORREGULADA

Jairo Huerta Cambolor

Docente de Lengua Extranjera en Educación Secundaria

1. TÍTULO: *Wellness by the Numbers: Insights from Around the World to Unlock a Healthier You.*
2. DATOS TÉCNICOS:

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE			
Etapa	Educación Secundaria	Curso	3° curso
Área	Lengua Extranjera: inglés	Temporalización	4 sesiones
Relación interdisciplinaria entre áreas		Matemáticas; Biología y Geología; Educación Física.	
Relación con Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 2030		2. Hambre cero 3. Salud y bienestar 4. Educación de calidad 10. Reducción de las desigualdades 12. Producción y consumo responsables	
Relación con Planes y Programas del Centro		Programa habLE; Plan de Convivencia; Programa de Atención a la Diversidad; Programa de Acción Tutorial; Plan de Lectura, Escritura e Investigación; Plan de Digitalización	
Relación con Modelo de Autorregulación		Se trabajan de manera integral todas las fases del modelo de autorregulación del aprendizaje.	

2. INTENCIÓN EDUCATIVA:

Esta situación de aprendizaje explora las conexiones entre bienestar físico, salud mental y hábitos diarios desde una perspectiva crítica y global. A través del análisis y la interpretación de datos y estadísticas, se estudiarán tendencias, enfoques y prácticas saludables en distintas partes del mundo. Se busca desarrollar la competencia comunicativa

en inglés, siendo capaces de expresar consejos y recomendaciones utilizando verbos modales en contextos reales relacionados con el bienestar, e incorporando vocabulario especializado. Al mismo tiempo, el alumnado reforzará sus habilidades digitales y creativas al presentar información y representar datos de manera atractiva. Además, se fomentará el pensamiento crítico y la reflexión sobre el papel de la salud en la calidad de vida, promoviendo el compromiso con un estilo de vida equilibrado.

Asimismo, se impulsa la autorregulación del aprendizaje, puesto que el alumnado gestiona su proceso de adquisición de competencias, estableciendo objetivos, reflexionando sobre su progreso y aplicando estrategias de aprendizaje autónomo: planificación del trabajo, autoevaluación, toma de decisiones sobre su bienestar, etc. Todo ello favorecerá un aprendizaje duradero y significativo.

4. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ALUMNADO:

El grupo clase pertenece al 3er curso de Educación Secundaria Obligatoria. Con un total de 12 estudiantes, la distribución por sexo es de 5 alumnos y 7 alumnas. Se trata de alumnado matriculado en el Programa habLE, con diversidad en cuanto a intereses, situaciones personales y ritmos de aprendizaje. Muestran un interés general por las lenguas, lo que enriquece las dinámicas de aula y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hay un perfil NEAE, correspondiente a una alumna con diagnóstico de dislexia.

5. CONEXIÓN CON LOS ELEMENTOS CURRICULARES:

Se completarán siguiendo el desglose y relación de competencias específicas, criterios de evaluación, descriptores del perfil de salida y saberes básicos del Decreto Autonómico.

6. METODOLOGÍA:

Esta situación de aprendizaje sigue un enfoque centrado en la acción que promueve un aprendizaje activo, práctico, participativo y autorregulado, basado en las ideas de Zimmerman sobre aprendizaje autónomo. Se fomenta la autorregulación, buscando que los alumnos establezcan metas, ajusten sus propias estrategias de aprendizaje y evalúen su progreso. Los estudiantes son responsables de su aprendizaje, desde la etapa de investigación hasta la producción final, y se involucran de forma directa en la construcción de su conocimiento mediante experiencias significativas movilizándolo habilidades y tomando decisiones que les permiten cumplir el propósito comunicativo en juego a la vez que llevan a cabo distintas actividades lingüísticas apoyadas en recursos tecnológicos.

En lo tocante a las medidas de atención a la diversidad, el enfoque es inclusivo y está basado en los principios del DUA, asegurando el acceso equitativo a los contenidos. Se incorporan estrategias como la expresión multimodal (creación de una infografía por parte del alumnado), integrando materiales visuales y auditivos diversos, junto con textos

adaptados con tipografía accesible, y herramientas y tecnologías de asistencia como correctores ortográficos, lectura en voz alta y dictado por voz. Por supuesto, el alumnado más rápido contará con opciones de profundización y fijará metas adicionales. Asimismo, los estudiantes aprenden de forma cooperativa, favoreciendo el apoyo entre iguales y aprovechando las ventajas de la autorregulación. Cada alumno adapta su proceso de aprendizaje según sus necesidades.

Estas medidas son especialmente clave para el perfil de dislexia, ya que facilitan su acceso a los contenidos y minimizan las barreras que puede enfrentar. El trabajo cooperativo fomenta también la confianza y la integración, permitiéndole aprender con el apoyo de sus compañeros. Además, la elaboración de la infografía permitirá a la alumna con dislexia organizar y visualizar la información de manera clara, reduciendo la carga cognitiva que supondría el procesamiento de textos extensos. Por último, como parte del andamiaje, se utilizarían con la estudiante técnicas como la segmentación de tareas, el uso de ejemplos guiados, la retroalimentación constante y la adaptación de ciertos materiales según su nivel de comprensión, además de concederle más tiempo en tareas de análisis y reflexión.

7. AGRUPAMIENTOS:

El trabajo en gran grupo se usará para presentar inicialmente la situación de aprendizaje y para las puestas en común. Se comparten objetivos, se desarrollan estrategias y se propicia la reflexión colectiva, lo cual favorece la autorregulación y el aprendizaje colaborativo.

El formato principal es el trabajo cooperativo en grupos pequeños de tres o cuatro estudiantes. Se forman equipos diversos y heterogéneos en cuanto a rendimiento, habilidades, procedencia, género, etc., fomentando la colaboración entre el alumnado y aprovechando sus diferentes perspectivas. En todo momento se favorece la inclusión y el aprendizaje cooperativo, teniendo cada estudiante asignado un rol definido. La organización conjunta del trabajo contribuye a una planificación estructurada, una gestión eficiente del tiempo, un control preciso del proceso y una evaluación grupal efectiva. Además, esta dinámica de trabajo estimula el pensamiento crítico, el diálogo y la retroalimentación constructiva entre iguales.

Se plantean también algunos momentos de trabajo individual, con énfasis en la metacognición, para que cada alumno o alumna controle su propio aprendizaje de forma autónoma, resuelva problemas, reflexione sobre el proceso, se autoevalúe, y refuerce o profundice en aspectos concretos según sus necesidades. Se busca lograr un equilibrio entre la colaboración y el desarrollo personal.

8. SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA:

TAREA: *“Health and Habits Across Cultures: Your Infographic for a Better Life”*

Descripción: El alumnado analizará hábitos saludables en distintas culturas y los presentará en una infografía interactiva que muestre datos sobre bienestar global, nutrición, actividad física y salud mental.

El objetivo es desarrollar la competencia comunicativa en lengua inglesa, aplicar conocimientos matemáticos para el análisis de datos, y reflexionar sobre el impacto de la salud en la calidad de vida. Los estudiantes trabajarán con verbos modales en inglés para expresar recomendaciones, manejarán gráficos estadísticos y utilizarán fuentes reales para luego llevar a cabo sus creaciones en equipos, garantizando accesibilidad visual y unos diseños atractivos y claros.

A lo largo de las distintas actividades se aplica el modelo de autorregulación de Zimmerman, gestionando el aprendizaje en tres fases: planificación, ejecución y autorreflexión. Junto a cada actividad se indica la fase de autorregulación con la que se vincula y tras la descripción de la actividad, se detallan los procesos y puntos específicos dentro de cada fase que se trabaja con el alumnado.

Recursos	Actividades
<p>Humanos: profesor, auxiliar de conversación, alumnado.</p> <p>Materiales: pizarra digital, fichas de reflexión personal.</p> <p>Espaciales: aula con mesas en forma de U.</p>	<p>Actividad 1 (planificación). <i>What does well-being mean to you?</i></p> <p>El alumnado reflexiona sobre el concepto de bienestar desde una perspectiva personal. A través de una lluvia de ideas colaborativa, comparten sus propias ideas de bienestar y descubren variaciones en la definición del concepto, contrastando ideas con los compañeros hasta llegar a una reflexión profunda.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis de la tarea: reflexión sobre conocimientos previos y percepción del bienestar en la vida cotidiana. - Creencias motivacionales: vinculación del tema con experiencias personales para generar compromiso, y creación de expectativas sobre la mejora de los hábitos diarios.

Humanos: profesor, auxiliar de conversación, alumnado.

Materiales: bases de datos oficiales, artículos, vídeos como TED Talks, cuaderno para registrar observaciones, plan de trabajo con lista de verificación, contrato de aprendizaje.

Espaciales: aula con acceso a internet.

Actividad 2 (planificación). *Beyond borders: researching global health trends*

Ahora es el momento de explorar hábitos saludables en otras culturas, analizando datos estadísticos sobre alimentación, actividad física y salud mental en varios países. Se trata de comparar información para evaluar similitudes y diferencias. La auxiliar de conversación del centro, procedente de EEUU, compartirá aspectos sobre salud en su país, de forma que el alumnado recibirá información de primera mano sobre el estilo de vida estadounidense.

Los estudiantes elaboran un plan de trabajo para estructurar la investigación antes de la fase de ejecución. Asimismo, para reforzar la autorregulación desde la fase de planificación, cada estudiante cubrirá un contrato de aprendizaje individual, en el que se especificarán los objetivos personales, las estrategias de organización y gestión de posibles dificultades, y un compromiso con su rol dentro del equipo. Así, el alumnado asume su responsabilidad en el desarrollo del proyecto y puede evaluar su progreso durante las fases de ejecución y autorreflexión, llevando a cabo ajustes estratégicos cuando resulte necesario.

- **Análisis de la tarea:** identificación de cuestiones clave de salud en otras culturas, evaluación de fuentes y datos relevantes y confiables, estructuración del trabajo (información, recursos, roles, gestión de plazos), definición de objetivos y estrategias.
- **Creencias motivacionales:** reflexión sobre cómo los hábitos globales influyen en su percepción del bienestar, establecimiento de expectativas sobre cómo estas tendencias enriquecen su perspectiva personal, vinculación del contrato de aprendizaje con el compromiso personal y colectivo.

<p>Humanos: profesor, alumnado.</p> <p>Materiales: plataformas para crear infografías, bancos de imágenes, fuentes de datos como OMS y Eurostat, instrumentos de evaluación.</p> <p>Espaciales: aula con ordenadores.</p>	<p>Actividad 3 (ejecución). <i>Mapping health trends: a visual journey</i></p> <p>Cada equipo diseña su infografía utilizando plataformas como Canva o Genially, integrando gráficos, imágenes, textos breves y datos estadísticos. Para la organización visual de conceptos, se usarán diagramas, cuadros comparativos y mapas conceptuales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autocontrol: definición de objetivos sobre qué se quiere comunicar a través de la infografía, distribución de roles en el equipo, búsqueda de coherencia conceptual y visual, regulación eficiente del tiempo y el esfuerzo para completar el diseño, estrategias de resolución de conflictos. - Autoobservación: evaluación de la coherencia en el contenido y el diseño, retroalimentación entre miembros, redefinición de enfoques y ajuste de estrategias para mejorar la calidad del producto, autorregistro de referencias y fuentes empleadas, registro de avances individuales y grupales.
<p>Humanos: profesor, alumnado.</p> <p>Materiales: plataformas para crear infografías, instrumentos de evaluación.</p> <p>Espaciales: aula con ordenadores.</p>	<p>Actividad 4 (autorreflexión). <i>Polishing the infographic: from draft to impact</i></p> <p>Cada equipo evalúa su trabajo y realiza los ajustes finales para mejorar la claridad y accesibilidad de la infografía.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Juicios personales: análisis sobre la consecución de los objetivos planteados y la efectividad del diseño, autoevaluación para analizar la precisión y claridad de la infografía creada. - Autorreacción: ajustes de contenido y presentación, reacción adaptativa llevando a cabo mejoras basadas en el feedback recibido.

<p>Humanos: profesor, alumnado, otros miembros de la comunidad educativa.</p> <p>Materiales: plataformas para crear infografías, Instagram, The English Corner, instrumentos de evaluación.</p> <p>Espaciales: aula con proyector, zonas comunes del centro.</p>	<p>Actividad 5 (autorreflexión). <i>Showtime: inform, engage, inspire!</i></p> <p>El alumnado presenta sus infografías interactivas, explicando sus hallazgos y reflexiones finales. Los trabajos también se exhibirán en The English Corner, el espacio del Departamento de Inglés dedicado a compartir aprendizajes en el instituto. Algunas infografías se compartirán en el Instagram del centro con el fin de ampliar su alcance y permitir que toda la comunidad educativa acceda a ellas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Juicios personales: reflexión sobre el impacto del proyecto en el proceso educativo, autoevaluación del proceso de creación y la calidad del producto final, valoración de estrategias de comunicación (en la infografía y en la presentación), análisis del feedback recibido. - Autorreacción: ajuste de la presentación según el público y el objetivo, implementación de mejoras tras la evaluación personal y la coevaluación del grupo, incorporación de la autoobservación, identificación de estrategias a adoptar en proyectos futuros.
---	---

9. EVALUACIÓN:

La evaluación de esta situación de aprendizaje es global, formativa y continua, atendiendo a la evolución del alumnado en todo el proceso, desde la planificación hasta la reflexión final. Se asegura que los estudiantes autorregulen su aprendizaje y reciban retroalimentación en las tres fases. Más allá de la infografía final, se tiene en cuenta la colaboración, el compromiso, la capacidad de resolución de problemas observada durante el desarrollo del trabajo, y las estrategias de aprendizaje desarrolladas, poniendo el foco en aspectos como la planificación, la comunicación y la adaptación del alumnado.

En la fase de planificación, el alumnado define objetivos concretos respecto a su desempeño, guiado por los criterios de evaluación presentados en las rúbricas. Esto les permite prever los pasos necesarios para optimizar su trabajo y orientar su aprendizaje estratégicamente. Con el fin de reforzar este proceso, se introduce un contrato de aprendizaje individual donde cada estudiante establece sus objetivos personales, además de las estrategias de trabajo y los compromisos específicos con el equipo. Este documento de reflexión anticipada servirá para hacer explícita la autorregulación y constituirá un punto de referencia durante el desarrollo de las distintas actividades para evaluar los progresos realizados.

Durante la fase de ejecución, supervisan su progreso y evalúan críticamente su propio trabajo y el del resto de compañeros. A partir de esa retroalimentación, ajustan sus enfoques y realizan modificaciones para mejorar sus producciones.

En la fase de autorreflexión, los discentes examinan su desempeño y valoran las aportaciones de sus pares, analizando logros y detectando aspectos de mejora. Este proceso fortalece su autoconciencia sobre el aprendizaje y les ayuda a establecer estrategias de optimización en proyectos futuros.

En el caso de la alumna con dislexia, la evaluación será flexible, adaptada y centrada en su progreso individual. Se simplificarán algunas rúbricas y para mejorar la accesibilidad de algunos instrumentos de evaluación, podrán incluirse apoyos visuales.

La siguiente tabla presenta las técnicas e instrumentos de evaluación usados en esta situación de aprendizaje. Permiten valorar el desempeño del alumnado, identificando fortalezas y áreas de mejora, y garantizando una evaluación objetiva y fundamentada.

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Tormenta de ideas y planificación del trabajo	Registro de lluvia de ideas y plan de trabajo con lista de verificación y contrato de aprendizaje
Observación sistemática	Rúbricas de observación y registro anecdótico con observaciones cualitativas
Evaluación de la infografía	Rúbrica de valoración del producto final y su presentación
Autoevaluación y coevaluación	Dianas de evaluación, rúbricas, listas de cotejo, diarios de aprendizaje

CAPÍTULO 4. MODELO D DE SITUACIÓN DE APRENDIZAJE AUTORREGULADA

Adrián Iglesias Veiga

Docente de Física y Química en Educación Secundaria

1. TÍTULO: Del aula al taller: física con ruedas.
2. DATOS TÉCNICOS:

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE			
Etapa	Educación Secundaria	Curso	2º curso
Área	Física y Química	Temporalización	1 tarea; 5 sesiones de 50 minutos
Relación interdisciplinar entre áreas	Matemáticas (cálculo, gráficas), Tecnología (diseño de prototipos), Educación Física (movimiento corporal)		
Relación con Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 2030	4. Educación de calidad 9. Industria, Innovación e Infraestructura		
Relación con Planes y Programas del Centro	Modelo Educativo Marista Plan de Lectura, Escritura e Investigación		
Relación con Modelo de Autorregulación	Se trabajan de manera integral todas las fases del modelo de autorregulación del aprendizaje.		

3. INTENCIÓN EDUCATIVA:

El reto es diseñar y construir un prototipo de “coche de juguete” impulsado por una fuerza (elástica, aire, etc.) que recorra una distancia determinada, aplicando los conceptos de cinemática y fuerzas. Además, los alumnos deberán investigar y presentar fenómenos gravitatorios, eléctricos y magnéticos presentes en la vida cotidiana.

Se pretende que el alumnado comprenda y aplique los conceptos de cinemática para predecir y analizar movimientos, identifique los efectos de las fuerzas en el movimiento y la deformación, y experimente con fenómenos gravitatorios, eléctricos y magnéticos,

desarrollando habilidades de trabajo en equipo, resolución de problemas y pensamiento científico.

4. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ALUMNADO:

Son 5 alumnos. El grupo es heterogéneo en cuanto a estilos de aprendizaje y niveles de motivación. Hay un alumno de altas capacidades que no incluye ningún enriquecimiento curricular en esta asignatura en su plan de trabajo individualizado.

5. CONEXIÓN CON LOS ELEMENTOS CURRICULARES:

Se completarán siguiendo el desglose y relación de competencias específicas, criterios de evaluación, descriptores del perfil de salida y los saberes básicos del Decreto Autonómico.

6. METODOLOGÍA:

La metodología de esta SA se centra en el aprendizaje activo, la indagación y la colaboración, integrando el modelo de autorregulación de Zimmerman y los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

6.1. Autorregulación:

- *Planificación:* Al inicio de la SA, los estudiantes, en grupos, definirán sus objetivos de aprendizaje específicos para el proyecto del coche, dividirán las tareas, establecerán un cronograma y seleccionarán las estrategias que utilizarán (por ejemplo, búsqueda de información, experimentación, dibujo de diseños). Se les proporcionará una plantilla de planificación y se les animará a considerar sus fortalezas y debilidades individuales.
- *Ejecución:* Durante el desarrollo del proyecto, los estudiantes registrarán su progreso en un diario de aprendizaje, donde anotarán los problemas encontrados, las soluciones implementadas y los ajustes realizados en su plan inicial. El profesor actuará como facilitador, ofreciendo retroalimentación formativa y guiando la resolución de problemas. Se promoverá la monitorización del tiempo y la búsqueda de ayuda entre compañeros.
- *Autorreflexión:* Al finalizar el proyecto, cada estudiante reflexionará individualmente sobre su proceso de aprendizaje, evaluando el grado de consecución de sus objetivos, la eficacia de las estrategias utilizadas, y las dificultades encontradas. Se utilizará una rúbrica de autoevaluación y se fomentará la identificación de áreas de mejora para futuros proyectos. Los grupos también realizarán una reflexión conjunta sobre la dinámica del equipo y la contribución de cada miembro.

6.2. Atención a la Diversidad (DUA 3.0):

- *Múltiples formas de representación:* La información se presentará a través de diversos medios: textos, imágenes, videos, demostraciones prácticas, modelos 3D (si es posible). Se proporcionarán organizadores gráficos y resúmenes para apoyar la comprensión.
- *Múltiples formas de acción y expresión:* Los estudiantes podrán elegir cómo demostrar su aprendizaje: a través de la construcción del prototipo, presentaciones orales, informes escritos, maquetas, o incluso una presentación multimedia. Se ofrecerán opciones para trabajar individualmente o en grupo en diferentes partes del proyecto.
- *Múltiples formas de implicación:* Se fomentará la autonomía y la elección, permitiendo a los estudiantes seleccionar el tipo de fuerza que impulsará su coche y diseñar su propio prototipo. Se establecerán metas desafiantes pero alcanzables y se proporcionará retroalimentación constante y específica para mantener la motivación. El trabajo en equipo y la colaboración también contribuirán a la implicación.

7. AGRUPAMIENTOS:

La mayor parte del trabajo se realizará en **pequeños grupos** (los 5 alumnos), lo que favorece la colaboración, la comunicación y el apoyo mutuo. Los grupos permitirán a los estudiantes distribuir roles y responsabilidades, negociar decisiones y aprender de las fortalezas de los demás.

También se realizarán **actividades individuales** para la reflexión personal y la evaluación individual del aprendizaje.

Ocasionalmente, se realizarán **puestas en común con el grupo clase completo** para compartir ideas, resolver dudas generales y presentar los resultados finales.

8. SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA:

TAREA 1: “Del aula al taller: física con ruedas”	
<p>Descripción: El alumnado diseñará y construirá un coche de juguete impulsado por una fuerza, aplicando conceptos de cinemática y fuerzas, mientras investiga fenómenos físicos cotidianos y desarrolla pensamiento científico, trabajo en equipo y habilidades de resolución de problemas.</p>	
Recursos	Actividades
<p>Pizarra o papel grande, rotuladores, materiales básicos de dibujo.</p>	<p>SESIÓN 1 “Encendiendo la Idea” (Planificación) Objetivo: Generar ideas para el diseño del coche y activar el conocimiento previo sobre movimiento y fuerzas. Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Lluvia de Ideas:</i> Discusión en grupo para explorar diferentes formas de propulsar un coche (elásticos, globos, gravedad, etc.) y materiales a utilizar. - <i>Mapa Conceptual:</i> Creación colaborativa de un mapa conceptual que conecte términos como “movimiento”, “fuerza”, “velocidad”, “fricción”, etc. - <i>Bocetos Iniciales de Diseño:</i> Cada estudiante dibuja un diseño preliminar para su coche. <p>Enfoque de Autorregulación: Planificación: establecimiento de metas, generación de ideas, activación del conocimiento previo. DUA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Múltiples Formas de Representación:</i> Visual (bocetos, mapa conceptual), auditiva (discusión). - <i>Múltiples Formas de Implicación:</i> Elección del método de propulsión, trabajo colaborativo.
<p>Plantillas de diseño (o papel cuadriculado), reglas, lápices, materiales de construcción disponibles para su visualización (cartón, ruedas, ejes, etc.).</p>	<p>SESIÓN 2 “Plan de Acción” (Planificación/Ejecución) Objetivo: Desarrollar diseños de coche detallados y comenzar la planificación de la construcción. Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Diseño Detallado:</i> Refinamiento de los bocetos iniciales en planos detallados, incluyendo dimensiones, lista de materiales y pasos de construcción. - <i>Inventario de Materiales:</i> Revisión grupal de los materiales disponibles e identificación de cualquier elemento necesario. - <i>Cronograma de Construcción:</i> Creación de un cronograma para el proceso de construcción, dividiendo las tareas entre los miembros del grupo. <p>Enfoque de Autorregulación: Planificación: establecimiento de objetivos, delegación de tareas, gestión del tiempo; Ejecución: seguimiento del progreso.</p>

	<p>DUA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Múltiples Formas de Representación:</i> Diseños visuales, planes escritos, muestras de materiales. - <i>Múltiples Formas de Acción y Expresión:</i> Elección de la complejidad del diseño, diferentes roles dentro del grupo.
<p>Materiales de construcción (cartón, ruedas, ejes, elásticos, etc.), herramientas (tijeras, pegamento, cinta adhesiva), gafas de seguridad.</p>	<p>SESIÓN 3 “Construyendo y Probando” (Ejecución) Objetivo: Construir los coches y realizar pruebas iniciales. Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Construcción del Coche:</i> Los estudiantes construyen sus coches según sus diseños. El profesor proporciona orientación y apoyo. - <i>Pruebas Iniciales:</i> Pruebas básicas de los coches para asegurar que se mueven. Se realizan ajustes y modificaciones según sea necesario. - <i>Recopilación de Datos (Cualitativos):</i> Observaciones del movimiento del coche (p. ej., “Va recto”, “Es lento”, “Las ruedas se tambalean”). <p>Enfoque de Autorregulación: Ejecución: aplicación de estrategias, seguimiento del progreso, resolución de problemas. DUA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Múltiples Formas de Acción y Expresión:</i> Construcción práctica, resolución de problemas en los defectos de diseño. - <i>Múltiples Formas de Implicación:</i> Construcción activa, retroalimentación inmediata de las pruebas.
<p>Cintas métricas, cronómetros, calculadoras.</p>	<p>SESIÓN 4 “Datos y Descubrimiento” (Ejecución/Reflexión) Objetivo: Cuantificar el rendimiento del coche, analizar el movimiento y conectar con los conceptos de física. Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Recopilación de Datos Cuantitativos:</i> Medición de la distancia recorrida y el tiempo empleado por cada coche. - <i>Cálculos:</i> Cálculo de la velocidad de cada coche. (Se proporciona apoyo a los estudiantes que lo necesiten). - <i>Análisis de Datos:</i> Comparación del rendimiento de los coches, identificación de los factores que afectan a la velocidad. - <i>Conexión con Conceptos:</i> Discusión que vincula el rendimiento del coche con los conceptos de fuerza, movimiento, fricción, etc. <p>Enfoque de Autorregulación: Ejecución: recopilación de datos; Reflexión: evaluación del rendimiento, análisis de datos. DUA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Múltiples Formas de Representación:</i> Datos numéricos, gráficos (opcional), explicaciones verbales. - <i>Múltiples Formas de Acción y Expresión:</i> Cálculos, interpretación de datos, discusión. - <i>Múltiples Formas de Implicación:</i> Aplicación al mundo real de las matemáticas, conexión con conceptos de física.

<p>Materiales de presentación (pósteres, diapositivas - opcional), rúbricas de autoevaluación.</p>	<p>SESIÓN 5 “Exhibición y Reflexión” (Reflexión) Objetivo: Presentar los diseños de los coches y los hallazgos, y reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Exhibición de Coches:</i> Cada grupo presenta su coche, explicando sus elecciones de diseño y resultados. - <i>Presentación de Hallazgos:</i> Los grupos comparten sus datos y análisis, conectándolos con los conceptos de física. - <i>Reflexión Grupal:</i> Discusión sobre qué funcionó bien, qué desafíos se enfrentaron y qué se podría mejorar en el futuro. - <i>Reflexión Individual:</i> Los estudiantes completan una autoevaluación sobre su aprendizaje y contribuciones. <p>Enfoque de Autorregulación: Reflexión: evaluación de los resultados, atribución del éxito/fracaso, adaptación de futuras estrategias. DUA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Múltiples Formas de Acción y Expresión:</i> Elección del formato de presentación, método de autoevaluación. - <i>Múltiples Formas de Implicación:</i> Retroalimentación de los compañeros, celebración de los logros, enfoque en el crecimiento del aprendizaje.
--	---

9. EVALUACIÓN:

Técnicas / Instrumentos	Relación Con La Autorregulación	Descripción
Portafolio del Proyecto	Planificación, Ejecución, Autorreflexión	El portafolio incluye el diario de aprendizaje, los diseños del coche, registros de datos, análisis de resultados y la presentación final. Se evalúa la planificación inicial, el uso de recursos (incluidos los digitales si se utilizan), la colaboración y el respeto en el trabajo en equipo, y la aplicación del método científico en el desarrollo del proyecto. La reflexión en el diario y la presentación evidencian la autorreflexión del estudiante.
Observación y Coevaluación	Ejecución, Autorreflexión	La observación directa del profesor se centra en el trabajo en equipo, la resolución de problemas durante la construcción y experimentación, y la calidad de las interacciones. La coevaluación entre estudiantes, mediante rúbrica, valora la contribución individual, el respeto y la crítica constructiva, y la capacidad de trabajar colaborativamente en el proyecto científico. La síntesis de ambas (observación y coevaluación) permite una valoración más completa.

CAPÍTULO 5. MODELO E DE SITUACIÓN DE APRENDIZAJE AUTORREGULADA

Sonia Isabel Rodríguez Cabrera

Maestra Tutora en Educación Primaria

1. TÍTULO: Planifica, cocina, invita... ¡y celebra!

2. DATOS TÉCNICOS:

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE			
Etapa	Educación Primaria	Curso	4º curso
Área	Lengua Castellana y Literatura	Temporalización	1 semana
Relación interdisciplinar entre áreas		Matemáticas. Ciencias Naturales.	
Relación con Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 2030		3. Salud y bienestar 4. Educación de calidad 12. Producción y consumo responsable	
Relación con Planes y Programas del Centro		Plan de salud Plan de bienestar Plan de Lectura, Escritura e Investigación	
Relación con Modelo de Autorregulación		Se trabajan de manera integral todas las fases del modelo de autorregulación del aprendizaje.	

4. INTENCIÓN EDUCATIVA:

El alumnado tiene que organizar la fiesta de cumpleaños de los que cumplen años durante el tercer trimestre y para ello tienen que hacer un taller de cocina y escoger los platos que van a cocinar, así como hacer las invitaciones para sus compañeros de tercer curso. También tendrán que elaborar el cartel para anunciar la fiesta. La intención educativa es que ellos manejen diferentes tipos de textos y que sepan escoger y escribir, con el formato adecuado, los que necesiten. Conocer y elaborar el texto de “la receta”. Ser consciente del valor energético de los alimentos y de lo que nos proporciona a nuestro organismo. Fomentar una vida sana y saludable. Conocer los peligros de una mala alimentación.

4. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ALUMNADO:

Se trata de un curso de 4º de primaria con 11 estudiantes (6 niños y 5 niñas). Es un grupo en el que no hay conflictos de convivencia y su ritmo de aprendizaje es bueno. Hay tres niños con Necesidades Educativas. Dos de ellos con problemas de lectoescritura y un caso TEA. Les gusta trabajar en equipo y están acostumbrados a ello ya que hacemos sesiones de “estaciones de aprendizaje” en el área de lengua y matemáticas.

5. CONEXIÓN CON LOS ELEMENTOS CURRICULARES:

Se completarán siguiendo el desglose y relación de competencias específicas, criterios de evaluación, descriptores del perfil de salida y saberes básicos del Decreto Autonómico.

6. METODOLOGÍA:

Se llevará a cabo por medio de grupos cooperativos ya que el alumnado trabajará en grupos con una función clara cada uno. Con esta metodología se promueve la toma de decisiones, la reflexión la colaboración y la participación conjunta, propia del aprendizaje autorregulado. Deben ponerse de acuerdo a la hora de organizar la tarea. También utilizaremos la metodología de Proyectos al tener que llevar a cabo algo que deben crear y ejecutar por ellos mismos a través de la investigación y la colaboración del grupo. Este tipo de metodología fomenta la investigación y planificación, el trabajo en equipo, el debate, la reflexión y la autonomía, además de ser una forma muy motivadora de aprender.

El rol del profesor será en todo momento de:

- Guía del alumnado en el análisis de la tarea.
- Modelar la planificación (¿Qué nos pide esta actividad?).
- Ofrecer anclajes: plantillas, listas de pasos, agendas.
- Motivar con ejemplos y recordar logros anteriores.

7. AGRUPAMIENTOS:

Se harán tres grupos de 3 y 4 estudiantes y se mantendrán los mismos durante toda la Situación de Aprendizaje. Se procurará que sean lo más heterogéneos posibles. El rol que ejerza cada uno será distinto en cada sesión (portavoz, secretario, organizado y coordinador).

8. SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA:

TAREA: “¡Cumpleaños a la vista!”	
<p>Descripción: En esta situación de aprendizaje, el alumnado organiza de forma colaborativa una fiesta de cumpleaños saludable mediante la planificación y elaboración de recetas, la creación de carteles publicitarios y la redacción de invitaciones, desarrollando competencias lingüísticas, matemáticas y científicas desde un enfoque autorregulado.</p>	
Recursos	Actividades
<p>Humanos: tutora y profesor de apoyo para alumnado con dificultades.</p> <p>Materiales: libros de cocina, Tablet, hojas, lápices de colores, bolígrafo.</p> <p>Espaciales: aula.</p>	<p>Actividad 1: “Diseñamos la fiesta y distribuimos trabajo”.</p> <p>Cada grupo debe escoger una receta para hacer el día de la fiesta y buscar cómo se hace. Debe escribirla en un papel y entender todo lo que en ella pone. Saber o investigar los electrodomésticos que se necesitan para hacerla y si es posible llevarla a cabo en nuestro centro. Hacer una lista de la compra necesaria con las cantidades oportunas para 28 personas.</p> <p>Esta actividad está relacionada con el modelo de autorregulación porque les obliga a llevar a cabo los dos pasos del modelo de autorregulación que son el de la “La planificación o análisis del reto” y parte de la “ejecución y puesta en marcha del mismo” ya que deben escribir la receta y elaborar la lista de la compra para poder llevarla a cabo. También deberán hacer una “evaluación crítica” del proceso planteándose qué deben escoger en cada momento y teniendo en cuenta la realidad de nuestro centro, así como el número de comensales.</p>
<p>Humanos: tutora.</p> <p>Materiales: cartulinas y colores.</p> <p>Espaciales: aula.</p>	<p>Actividad 2: “Creamos expectativas en nuestros compañeros”.</p> <p>Tenemos que diseñar un cartel anunciando la fiesta de cumpleaños de manera motivadora para despertar las ganas de asistir entre todo aquel que lo lea. Buscar e investigar en cómo se hace un anuncio o cartel y qué elementos forman parte de él. Poner en común las ideas y llegar a una conclusión para cómo hacer el cartel y los elementos que le vamos a incluir. Ser creativos con los dibujos y las frases.</p> <p>En esta segunda actividad también deben poner en práctica las tres etapas del aprendizaje autorregulado ya que tienen que planificar, ejecutar y evaluar el proceso para elegir la información más educada para el cartel.</p>
<p>Humanos: tutora y profesora de Audición y Lenguaje.</p> <p>Materiales: Tablet y hojas de papel, colores, etc.</p> <p>Espaciales: aula.</p>	<p>Actividad 3: “Invitamos a nuestros compañeros”.</p> <p>Durante esta sesión deberán escoger el formato de invitación y escribir un modelo que nos sirva para todos. Los equipos tendrán que investigar cómo se escribe una invitación a un evento y los elementos esenciales que deben aparecer. Luego podrán hacerlo en el ordenador e imprimir el formato de invitación para rellenar.</p> <p>Volvemos a tener que llevar a cabo los tres momentos del aprendizaje autorregulado pues tienen que planificar, ejecutar y evaluar para elegir.</p>

9. EVALUACIÓN:

La evaluación del alumnado en esta situación de aprendizaje se llevará a cabo de forma continua, formativa y participativa, integrando las tres fases del modelo de autorregulación del aprendizaje: planificación, ejecución y autorreflexión. A lo largo del desarrollo de las tareas, se utilizarán diversos instrumentos como rúbricas, listas de control, diarios de aprendizaje y observación directa para recoger evidencias del proceso individual y grupal. En la fase de planificación, se valorará la capacidad del alumnado para organizarse, tomar decisiones en equipo, distribuir funciones y anticipar las necesidades del proyecto. Durante la ejecución, se observará su implicación, la aplicación de estrategias para resolver dificultades y la cooperación entre compañeros.

La fase de autorreflexión tendrá un papel central en la evaluación, promoviendo que el alumnado analice sus logros, dificultades y progresos a partir de su experiencia personal y grupal. A través de diarios de sesión, asambleas y actividades de autoevaluación, los niños y niñas reflexionarán sobre cómo han participado en la toma de decisiones, qué han aprendido y cómo podrían mejorar. Esta reflexión no solo les permitirá tomar conciencia de su propio proceso de aprendizaje, sino que fomentará el desarrollo de habilidades metacognitivas esenciales para su autonomía y crecimiento personal. Así, la evaluación se convierte en una herramienta para aprender y no solo para calificar.

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Observación	Producciones del alumnado, trabajo en grupo, diario de sesión
Análisis de respuestas	Lista de control, rúbricas, producciones del alumno
Intercambio y preguntas orales	Asambleas, preguntas del alumnado, cuestionarios.

CAPÍTULO 6. MODELO F DE SITUACIÓN DE APRENDIZAJE AUTORREGULADA

Rocío Rosal Rodríguez

Maestra Tutora en Educación Primaria

1. TÍTULO: Creamos nuestro cuento

2. DATOS TÉCNICOS:

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE			
Etapa	Educación Primaria	Curso	6º curso
Área	Lengua Castellana y Literatura	Temporalización	3 semanas (6 sesiones)
Relación interdisciplinar entre áreas	Educación Artística (ilustración del cuento), Tecnología (uso de herramientas digitales para escribir y presentar el cuento).		
Relación con Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 2030	4. Educación de calidad 5. Igualdad de género		
Relación con Planes y Programas del Centro	Plan TIC Plan de Lectura, Escritura e Investigación		
Relación con Modelo de Autorregulación	Se trabajan de manera integral todas las fases del modelo de autorregulación del aprendizaje.		

5. INTENCIÓN EDUCATIVA:

El reto planteado consiste en escribir un cuento original que luego será leído a los compañeros/as y, si es posible, expuesto en un mural o libro digital de aula. Pretendemos que el alumnado mejore su capacidad de expresión escrita, aplique normas ortográficas básicas, organice un texto narrativo correctamente y desarrolle la creatividad. Además, se fomentan la planificación y la revisión del propio trabajo, desarrollando la autorregulación.

4. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ALUMNADO:

El grupo está compuesto por 14 estudiantes de 6.º de Primaria. Presentan un nivel heterogéneo en cuanto a competencia lingüística. Hay dos alumnos con adaptaciones curriculares no significativas y una alumna con TDAH que requiere apoyo en la organización del trabajo. Se valora positivamente el trabajo cooperativo y el uso de apoyos visuales y tecnológicos.

5. CONEXIÓN CON LOS ELEMENTOS CURRICULARES:

Se completarán siguiendo el desglose y relación de competencias específicas, criterios de evaluación, descriptores del perfil de salida y saberes básicos del Decreto Autonómico.

6. METODOLOGÍA:

Se trabajará el modelo de autorregulación con fases de planificación (tormenta de ideas, esquemas), ejecución (redacción del cuento en borrador), y revisión (rúbrica, checklist y coevaluación).

La atención a la diversidad se realizará aplicando los principios del DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje): múltiples formas de representación (esquemas, ejemplos), expresión (escritura, grabaciones de audio), y motivación (reto creativo). El uso de herramientas digitales como procesadores de texto con corrector y apps de lectura permite adaptarse a distintos niveles.

7. AGRUPAMIENTOS:

Los agrupamientos favorecen la autorregulación al permitir el feedback entre iguales y la reflexión conjunta. Para esta Situación de aprendizaje se prevén los siguientes:

- Individual: redacción del cuento.
- Parejas: revisión entre iguales.
- Pequeños grupos: puesta en común de ideas y lectura final.

8. SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA:

TAREA: “Creamos Nuestro cuento”	
<p>Descripción: El alumnado creará un cuento narrativo original aplicando los conocimientos de estructura narrativa, ortografía y expresión escrita. Se ilustrará o digitalizará para formar parte del “Libro de cuentos de la clase”.</p>	
Recursos	Actividades
<p>Humanos: Docente, alumnado.</p> <p>Materiales: Cuentos, pizarra digital.</p> <p>Espaciales: aula ordinaria.</p>	<p>Actividad 1: “¿Qué hace un cuento un buen cuento?”.</p> <p>Lectura de cuentos breves y análisis de su estructura (inicio, nudo y desenlace). Identificación de personajes, ambiente y problema. Se genera un esquema guía.</p>
<p>Humanos: Docente, alumnado.</p> <p>Materiales: Plantilla de planificación, cuadernos.</p> <p>Espaciales: aula ordinaria.</p>	<p>Actividad 2: “Planifico mi historia”.</p> <p>Cada estudiante crea una ficha de planificación de su cuento: personajes, lugar, problema, solución. Se realiza una lluvia de ideas colectiva. <i>Fase de planificación del modelo de autorregulación.</i></p>
<p>Humanos: Docente, alumnado.</p> <p>Materiales: Ordenadores/tabletas, rúbricas, checklist.</p> <p>Espaciales: Aula, biblioteca.</p>	<p>Actividad 3: “Escribo, reviso y comparto”.</p> <p>Redacción del cuento en borrador. Revisión individual (checklist) y por parejas (rúbrica). Redacción final a ordenador o en papel ilustrado. Lectura en voz alta. Evaluación formativa y reflexión final.</p>

9. EVALUACIÓN:

Relación con el Modelo de Autorregulación de Zimmerman:

- **Fase de planificación:** se guía al alumnado a definir objetivos claros y planificar su cuento.
- **Fase de ejecución:** se orienta en el proceso de escritura y revisión.
- **Fase de autorreflexión:** autoevaluación final sobre lo aprendido y dificultades superadas.

Se emplearán las siguientes técnicas e instrumentos:

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Observación directa Revisión de productos escritos Autoevaluación y coevaluación	<ul style="list-style-type: none">- Rúbrica de redacción de cuentos- Checklist de autoevaluación- Guía de revisión entre iguales- Diario de reflexión final

EPÍLOGO

José Carlos Núñez

Catedrático de Universidad. Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo.

ORCID: 0000-0002-9187-1201

Celestino Rodríguez

Catedrático de Universidad. Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo.

ORCID: 0000-0003-4137-4503

Pedro Rosário

Catedrático de Universidad. Facultad de Psicología. Universidad de Minho.

ORCID: 0000-0002-3221-1916

A lo largo de estas páginas, confiamos en que haya profundizado en los principios del aprendizaje autorregulado y en cómo traducirlos en prácticas concretas dentro del aula, comprobando que la autonomía del estudiante no es un ideal inalcanzable, sino una meta viable cuando se cuenta con la guía pedagógica adecuada.

Este recorrido ha abordado el reto planteado en la introducción: enseñar estrategias de autorregulación, por sí solo, no garantiza su uso eficaz ni su impacto en el rendimiento académico. En efecto, existe una distancia entre conocer técnicas de estudio y aplicarlas con éxito en el día a día. Conscientes de ello, las propuestas de este manual han buscado cerrar esa brecha mediante una combinación de instrucción explícita y oportunidades de uso en contextos educativos reales.

Al concluir la lectura, esperamos que se sienta más preparado para asumir el rol de facilitador del aprendizaje autónomo. La experiencia acumulada constituye en sí misma un ejercicio de autorreflexión profesional que emula el ciclo del aprendizaje autorregulado (planificación, ejecución y autorreflexión). Dicho de otro modo, usted ha comenzado a modelar en su propia práctica los mismos procesos que desea promover en su alumnado: planificar con intención, actuar con estrategia y analizar con mirada crítica para mejorar de forma continua. Este paralelismo no solo fortalece su competencia docente, sino que transmite un mensaje poderoso a sus estudiantes: todos somos aprendices en evolución constante y el progreso nace del esfuerzo y de la reflexión.

Con la vista puesta en el futuro, estas últimas páginas no representan un cierre, sino un punto de partida. La autorregulación no se consolida de un día para otro, sino que exige constancia, acompañamiento y una actitud de mejora continua. A partir de ahora, su aula se convierte en un laboratorio donde poner en práctica lo aprendido, ajustando las estrategias a la diversidad de contextos, edades y necesidades.

En definitiva, concluimos este manual reafirmando la convicción que lo inspiró desde el inicio: los aprendizajes verdaderamente significativos requieren una enseñanza que los haga posibles. Y esa enseñanza depende de docentes como usted, que van más allá de la transmisión de contenidos para convertirse en arquitectos de entornos de aprendizaje activos, flexibles y autorregulados.

— ANEXO: CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN —

Para finalizar y despedirnos con buen sabor de boca, te proponemos varias preguntas para poner a prueba todo lo que has aprendido a lo largo de los diferentes módulos de este Manual sobre el Aprendizaje Autorregulado.

¡Mucha suerte!

1. ¿Por qué es importante fomentar el aprendizaje autorregulado durante la etapa de Educación Primaria?

- a) Porque lo establece el currículum.
- b) Para desarrollar habilidades de aprendizaje autónomo a lo largo de la vida.
- c) Porque aumenta el rendimiento en los exámenes.

2. ¿Cuál es un ejemplo de instrucción metacognitiva que se propone para que el profesorado desarrolle el aprendizaje autorregulado?

- a) Pausas de monitorización.
- b) Mandar deberes.
- c) Dar recompensas en respuestas correctas.

3. ¿Qué habilidades son claves en el proceso de autorregulación?

- a) Habilidades de lectura y pensamiento crítico.
- b) Habilidades cognitivas, emocionales y de razonamiento.
- c) Habilidades cognitivas, metacognitivas y motivacionales.

4. ¿Qué aspecto es fundamental para que el alumnado logre planificar con éxito una tarea?

- a) Que siga las instrucciones del docente.
- b) Que disponga de muchos materiales.
- c) Que se vea capaz de llevarla a cabo y le encuentre interés.

5. ¿Qué papel desempeña el docente durante la fase de planificación?

- a) Guiar, modelar y proporcionar apoyos o ejemplos.
- b) Dar instrucciones claras y concisas.
- c) Observar al grupo sin intervenir.

6. ¿Por qué es importante contextualizar al alumnado a la hora de diseñar una Situación de Aprendizaje?

- a) Permite al docente ajustar correctamente la planificación de la tarea en función de las características de cada estudiante.
- b) Para tener un registro de quién hace cada tarea.
- c) Para compararlo con el final de curso y ver la evolución del alumnado.

7. ¿Cómo podemos atender a la diversidad dentro del aprendizaje autorregulado?

- a) Cambiando los criterios de evaluación.
- b) Reorganizando los grupos de trabajo.
- c) Adaptar los roles, tareas y vías para lograr las metas en función de las necesidades.

8. ¿Cómo se puede promover la autoobservación del alumnado durante la fase de ejecución?

- a) Anotando en la pizarra las tareas.
- b) Con retroalimentación constante, específica y constructiva.
- c) Con instrucciones claras y pautas para resolver los problemas.

9. ¿Cuál es un ejemplo de modelado continuo por parte del docente?

- a) Observar en silencio las tareas.
- b) Ir con prisa por acabar las tareas que se tenían previstas para la sesión.
- c) Reflexionar en voz alta sobre el proceso y ajustar la planificación si fuera necesario.

10. ¿Cuál es el propósito de la fase de autorreflexión?

- a) Identificar avances y dificultades para adaptar el aprendizaje.
- b) Entregar la tarea para calificarla.
- c) Conseguir la aprobación del docente.

11. ¿Por qué es importante implementar la coevaluación en el aula?

- a) El docente delega su trabajo en el alumnado.
- b) El alumnado aprende a analizar con criterio el trabajo ajeno y obtienen una evaluación más comprensiva del suyo.
- c) El alumnado aprende a calificar y competir con sus compañeros.

12. ¿Cómo puede reflexionar el docente sobre su propia práctica?

- a) Repitiendo las mismas actividades que funcionaron en cursos anteriores sin modificaciones.
- b) Observando el comportamiento del alumnado sin registrar impresiones personales.
- c) Escribiendo observaciones, dudas y aprendizajes en un diario reflexivo tras cada sesión.

Soluciones

1 b)

7 c)

2 a)

8 b)

3 c)

9 c)

4 c)

10 a)

5 a)

11b)

6 a)

12 c)

Proyectos Estratégicos Orientados a la Transición Ecológica y
a la Transición Digital [MCINN-22-TED2021-131054B-I00]

